

British Journal of Science, Education and Culture



London University Press

№ 1
(5)

January-June
2014



University of London

British Journal of Science, Education and Culture

No.1. (5), January-June, 2014

VOLUME V

"London University Press"
London
2014

*British Journal of Science, Education and Culture, 2014. No.1. (5) (January-June).
Volume V. "London University Press". London, 2014. – 630 p.
Proceedings of the Journal are located in the Databases Scopus.*

Editor-in-Chief: *Prof. Kevin Green, Ed.D. (UK)*
Executive Editor: *Mary Robinson, D.Phil. (UK)*
Technical Editors: *Margaret Gray, Lucy Wong (Canada)*

Editors:

Prof. Emma Allen, Ed.D. (Australia)
Prof. Denis Cumming, Ed.D. (UK)
Prof. Leslie Bragg, Psy. D. (Canada)
Prof. Paul Bryant, Psy. D. (UK)
Prof. Stiven Gellar, Ed.D. (UK)
Prof. Linda Graves, Psy. D. (USA)
Prof. Sara Bullock, Psy. D. (USA)

Contents

Education and Pedagogy

<i>Aleksader Volkov</i> Value of ability to recognize style for understanding music.....	7
<i>Oleksandr Martynyuk</i> The development of students' motivation to engage in constructive-technological activity and robotics.....	13
<i>Alfia Ishmuradova, Izida Ishmuradova</i> The problem of the formation of foreign language competences of the students of the technical university in self- learning activities	18
<i>Anastasia Tadayeva</i> Model socio-pedagogical support mediasotsialization younger pupils in the school in the modern information environment.	24
<i>L. Kaidalova, A. Komichan, N. Shokina</i> The system of management of quality of training specialists in producing department.....	31
<i>Anatoly Levkovsky</i> Evaluation activity of the physics teacher according to the rating approach.....	40
<i>Anzhelika Solodka</i> Formation the availability of pedagogical process' participants to interact across cultures: model and methodic	46
<i>Anna Vasilenko</i> Self-actualization and emotional burnout of educationalists.....	52
<i>Anna Kyryychuk</i> The essence of the concept of mercy and urgency of its education among teenage students.....	58
<i>Anna Podolyanska</i> Definition of the Notion « Professional Training of Philologists» and its Content. Peculiarities of the Professional Occupation of a Philologist	63
<i>Valeriy Grytsenko</i> The educational system modernization by the information and communication technologies means.....	69
<i>Vasily Ollo</i> The need for an individual approach to prisoners during their education	76
<i>Vira Ivanyshyna</i> Realization of didactic principles of studying in using computer programmes for forming lexical competence in reading among the students of nonlinguistic higher educational establishments.....	82
<i>Vera Kornyat</i> Pedagogical technology of diagnostic skills of future social workers in terms of teacher training college.....	87
<i>Gerasimos Koustourakis, Chris Panagiotakopoulos and Panagiotis Papadouris</i> An Investigation of the Use of Information Communication Technologies (ICTs) by Teachers in the Primary Cycle of the European School Brussels III: An Empirical Study	94
<i>Valentina Bevz Darina Vasylieva</i> Self-control and self-appraisal in the conditions of innovative educational environment.....	113
<i>Denis Borisenko</i> The Organization of the Modern Educational Communication Channel when Studying Special Disciplines.....	118
<i>George Gowrie and Mala Ramdass</i> Dimensions of Teacher Efficacy and Student Academic Achievement in Selected Primary Schools in Trinidad and Tobago.....	123
<i>Tatyana Butorina, Evgeny Shirshov</i> Application of innovative methods in the educational process of modern high school.....	136
<i>Ekaterina Shyshkina</i> Formation of approaches of information and communication competence of teachers	146
<i>Olena Bilyk</i> The library of the higher educational institution as a component in the educational and cultural environment of socialization of foreign students.....	153
<i>Olena Haponova</i> Organizational and pedagogical conditions of development of information and communication technologies skills of primary school teachers in the system of postgraduate education	162
<i>Ludmila Rudenko, Irina Barashok, Elena Makarceva</i> On Value Centered Philosophy of a Higher School Teacher and Making the Value Aspect Concrete in the Process of Training Bachelors of Art in Tourism.....	168

<i>Elena Martynchuk</i> The present stage of development of inclusive education in Ukraine.....	176
<i>Olena Filonich, Inna Bondarenko, Vasyl Korobchenko</i> Use in professional preparation of future teachers of technologies of fundamental scientific researches and a historical and regional component	181
<i>Zhanna Simonova</i> Didactic Principles of Teaching Foreign Languages to International Relations students	187
<i>Zoia Iermakova</i> Communicative competence as a manifestation of a cultural level of the teacher of a vocational education institution.....	191
<i>Irina Kucherenko</i> Pedagogical designing a strategic platform of contemporary native language lesson	197
<i>Irina Yustyk</i> Web-oriented systems as a means of content management	202
<i>Larisa Kobrina</i> The national system of special education as the base for the inclusive education and upbringing	207
<i>Lidia Mamchur</i> Speech competence as a component communicative competence of secondary school pupils	212
<i>Lidia Slipchyshyn</i> Methodological principles of art work of future specialists in the context of professional activity.....	218
<i>Liubov Ognivko</i> Areas of specialization in Master of Economics programs in the US higher educational establishments.	223
<i>Marina Mezhova</i> Information Literacy among students of high school: results and analysis of survey conducted in Kemerovo State University of Culture and Arts.....	228
<i>Nataliia Aristova</i> Specificities of professional training of translators at nonlinguistic universities of Ukraine	242
<i>Natalia Grytsai</i> Methodical Training of Future Biology Teachers in Higher Educational Establishments of Ukraine.....	247
<i>Natalia Pustovit</i> Ecological stream in education environment: competency approach.....	253
<i>Natalia Milko</i> Method of forming the readiness of foreign language teachers to organize the intercultural dialogue.....	259
<i>Natalya Sharata</i> Modern Trends of Innovation Activity Development at Higher School.....	264
<i>Mukola Oksa</i> Internationalization - an important factor masters of education in Ukraine	271
<i>Oksana Bukatova</i> Some aspects of learning the basics of occupational safety in the preparation of teachers of educational area “Technology”	276
<i>Oxana Varnavskaya, Evgeniya Khusainova</i> Competence Approach in Foreign Languages Teaching.....	280
<i>Oksana Goncharova</i> Enhancing environmental culture and revitalization of creative and cognitive activities of young people through environmental project “ECO”	283
<i>Oxana Zhukova</i> Adaptive features of game interaction during classes in psychology and pedagogy in college	288
<i>Oksana Ovcharuk</i> Civic Education Implementation Experience in Ukrainian Schools	294
<i>Oksana Romanishina, Oksana Karabin</i> Problems of professional identity formation for future non mathematic specialties teachers.....	299
<i>Helen Kosovets</i> Formation of compensatory-adaptive competence of students with special needs of vocational education in the inclusion.....	305
<i>Olga Kozakevych</i> Teaching English as the Second Language to Technical Students on the Basis of Interactive Models	310

<i>Olga Krasnytska</i>	
The development and establishment of the pupils of boarding schools in terms of the deprivative	310
<i>Olga Krasovska</i>	
Forming professional competency of future primary school teachers by means of artistic-pedagogical techniques.....	323
<i>Olga Ryabova</i>	
Dysgraphia and the key competencies of junior schoolchildren	329
<i>Olga Soroka, Vladimir Hnatjuk</i>	
Professional competence of the primary school teacher: content of the conception	336
<i>Olga Tolstova</i>	
On the analysis of the concept of “the humanitarization of education” based on the method of content analysis	342
<i>Rimma Sirazetdinova</i>	
Ethic potential of the national musical folklore	351
<i>Svetlana Gavrilyuk</i>	
The formation of the creative personality of the future tutors of preschool aged children in the professional training process	357
<i>Svitlana Hlazunova</i>	
Correctional and educational support to parents in rehabilitation of children with cochlear implants	364
<i>Svetlana Dvoryatkina</i>	
Ensuring technology of development gradation the example of mathematical disciplines cycle.....	370
<i>Svetlana Kurnosova</i>	
The urgency of education of emotional responsiveness in younger schoolchildren	377
<i>Svetlana Matviychyna</i>	
Development of a training module the student as a condition of self-development	382
<i>Svetlana Sidorova, Leonid P. Samoilo</i>	
Engineering education as a factor of development of cultural potential of the city	387
<i>Viktor Ogneviuk, Svetlana Sysoieva</i>	
Scientific direction of integrated research of education	390
<i>Angelica Bobrovskaya, Sergey Blaginin, Ulia Zimina</i>	
The pedagogical support self-determination in an educational institution.....	398
<i>Snizhana Sokolnyk, Tamila Sorokman, Leonid Shvyhar</i>	
Interactive teaching methods pediatricians on a cycle of thematic improvement for pediatric gastroenterology.....	403
<i>Anastasia Tadayeva</i>	
Model socio-pedagogical support mediasotsialization younger pupils in the school in the modern information environment.....	406
<i>Tatyana Blagova</i>	
The specificity of professional development of a teacher-choreographer in terms of the higher pedagogical education	413
<i>Tatyana Godovanyuk, Darya Holod</i>	
Preparing future teachers of mathematics to environmental education and training of students.....	420
<i>Tetiana Golub</i>	
Alteration of methodological foundations of comparative studies in pedagogy	425
<i>Tatiana Krasnova</i>	
Blended Learning in Teaching Foreign Languages: Putting Theory into Practice.....	431
<i>Lutaieva Tatiana</i>	
Improvement of training the future professionals for medical and pharmaceutical industry in the second half of the 19th – early 20 th cent.	441
<i>Tatiana Skryabina, Oleksandra Storcheus, Yegor Tyshchenko</i>	
Usage of precedent text units as a kind of a language game (on the basis of newspaper headlines).....	447
<i>Yuliia Zaitseva</i>	
Notion «physical culture-sports work» as problem of determine its essence and content.....	452
<i>Yuliya Kolisnyk-Humenyuk</i>	
Formation of spiritual values in future professionals of national art crafts.....	457
<i>Yu. Tkach, N. Samokhin</i>	
Problems of formation of a healthy lifestyle for future specialists in information security	462
<i>Yaroslava Toporivska</i>	
Peculiarities of IT Application in Professional Training of Music Teachers	468

Vitaliy Achkan

Preparation of future mathematics teachers to innovative pedagogical activities in the process of studying the discipline “Psihologo-pedagogical bases of the profile of teaching mathematics” 475

Nadiya Stadnichenko

An introduction of the complex of educational psychophysical trainings as a required pedagogical and organizational condition of the formation of professional communicational skills of future actors 481

Psychology

Cristiano Mauro Assis Gomes, Hudson Fernandes Golino, Mariana Teles Santos and Michele Gomes Ferreira

Formal-Logic Development Program: Effects on Fluid Intelligence and on Inductive Reasoning Stages 485

Marcel Lourel, Nicolas Gueguen and Alexandre Pascual

Complex Systems: Thoughts on the Causes of Nature 503

Alexey Zimovin

Creativity as a condition of actualization of self-development resources 511

Alexander Samoylichenko, Valentina Chernyavskaya

The development of metathinking subjects of design-education through reflective of information cross-technologies. 517

Natalia Podoliak

Psychological characteristics of assertive and unassertive personalities 524

Alexander Sannikov

Creativity as a decision-making factor 530

Amara Simbara

Psychophysiological adaptation and level of stressful tension of the african students at the initial grade level in higher education institution 536

Ksenya Androsovykh

Analysis of social adaptation depending on the psychic states of vocational school first-year students 542

Anzelika Kornienko

The professional successfulness of sales managers: criterias, predictors, clusters 547

Ann Vasilenko

Self-actualization of a personality 553

Antonina Tunik, Valentina Chernyavskaya

Psychological patterns of professionalization process as becoming a social and professional demand design students 559

Valery Olefir

Longitudinal study of the dynamics of intellectual and personal potential students during their studies at the university 566

Victor Glebov

Psychoemotional states and level of psychophysiological adaptation of students of First-year students in the moscow higher education institutions 575

Daria Pogontseva

Self-presentation in social networks: profiles' analysis of young people in Russia and Europe 580

Olena Kovalenko

The features of attitude toward themselves in elderly 585

Olena Proskurnyak

Features of work of the psychologist in the course of the organization of the communicative circle of mentally retarded school children 592

Olena Tarasova

Theoretical aspects of professional thinking individual 597

Iryna Soliichuk

Historical development and current status of the problem of readiness for professional activity 602

Katerina Lysak

Knowledge transfer and individual features of students 609

Natalia Makarova

Correlation analysis of the needs and values of the modern student 612

Natalia Khokhlova, Maya Guzich

The analysis of dreams as a means of developing reflection in adolescence 619

Olga Kochkurova, Ol'ga Tsar'kova

Models of formation of professional identity of personality in modern psychological science 626

Education and Pedagogy

*Volkov Aleksader, Pedagogical University of Melitopol
Professor, Doctor of Philosophy Sciences, the Educational and
Scientific instituts socio-pedagogical and artistic education*

Value of ability to recognize style for understanding music

Abstract: This article describes the ground for the program in music schools on the basis of the study of musical styles.

Keywords: school, art, music lesson, artistic style, listening, culture, genre.

The basic lack of modern mass musical education consists of unsystematic character of knowledge about music, which schoolchildren acquire in the process of educating. They have episodic character and do not provide an orientation in all variety and riches of classic musical culture. Implementation of requirement to «acquaint with an art» for teaching such object as music education results in that in the mass schoolchildren do not have rather clear knowledge in the field of history of music and aesthetics. A music lesson until now remains a «stepchild» among others, as it does not suppose the display of personality qualities and independence. As a rule, a student is **in the position of a listener**. Identifying a school class with the audience of a concert hall dooms children on passive perception. As a result potential of a child remains unused, his aspiration to acquire knowledge independently and necessity to express himself does not find application. Meantime lesson as a form of educational activity gives wide **opportunities for creativity**. We should mark that orientation on a «concert hall» strengthens loading on a teacher during a lesson, and as a result, reduces efficiency of pedagogical labour.

Music as a lesson was unofficially given the status of a school object by means of which it is possible to «enter the world of art» without possessing complete knowledge, it is although known that valuable perception maybe only when originality of musical speech is mastered to a full degree. Forming a musical culture is possible when there is thorough knowledge allowing to perceive work of art conciously.

At the construction of conception of aesthetic education it is necessary to be oriented not on the second-rate features of musical language, but on most substantial ones. **Support on genres of music**, that plays the part of founding the theme of the program created under the direction of D.B. Kabalievskiy [1], can not solve the problem stated above, as its thematic founding:

- **specifies social sources**, but not the substantial features of musical language;
- is mainly related to the **domestic forms of playing**, therefore does not expose originality of classic musical culture;

- a genre has rather **narrow historical borders** and does not expose character of changes in the musical thinking, it is impossible to understand a succession in development of musical language through it;

- genres do not suppose the «reasonable» understanding, they suppose **direct participating in playing**, when music is the means of realization of the social setting of personality.

In our opinion, an orientation mostly assists understanding the language of classic music on artistic style, as:

- it specifies the most **substantial descriptions of musical language** and can be its «first» and «last» characteristics;

- the correlation of piece of music with style allows to see **originality and most general lines of work of a composer**, shows the difference of the different stages of work;

- style **accumulates patterns of musical thinking**, traditions that provide a succession of culture are reflected in it;

- **a composer finds his «sounding» within the framework of style** exposing his individuality and a musical language finds its specification through style;

- style exposes **historical originality of piece of music**, allows to correlate it with set time, to get around him, and as a result to realize originality of experiencing another epoch;

- through applying to style it is possible **to show development of musical art** as work of composers in the aspect of succession of development of the musical thinking;

- style is an **universal «plugging in history»**, realized through the exposure of originality of vision of the world from the side of an artist who «describes» reality;

- **history of development of musical language** is presented in style in the aspect of change of facilities of musical expressiveness;

- it is the nourishing **environment from which the work of art grows**, the source that stipulates originality of musical expressiveness, for example, the Viennese classicism can be understood only in connection with the Austrian and German musical national culture;

- style **exposes the national features of musical language**, its folklore sources, as it is impossible out of national culture;

- style out of folklore sources is a clean abstraction, because exactly through them it begins to «play colours»; accordingly, **attaching to the national musical culture must take place through understanding of style**, that, how riches of national musical language will be realized in it;

- style **unites the types of art in a single unit**, here for making link a specification is not required; therefore the question: «What would the music become, if there was no painting»? – may be considered improper, – the questions of such type specify casual connections between the different types of art;

- the possibility to call to the problem of **correlation of facilities of expressiveness of different types of art** appears through style;

- style «**requires» certain facilities of expressiveness**, stipulates the mutual relations of arts in history of culture: architecture prevails in a baroque style, romanticism pulls out the verbal types of art and music on the first plan;

- it **determines originality of embodiment of image**, therefore similar characters will be realized in styles in different facilities of expressiveness;

- **the analysis** of artistic facilities is possible in the process of study of **features of style** in the examined piece of music.

To understand advantage of stylistic approach as program principle on music for secondary schools, in relation to genre, we will appeal to researches of E. V. Nazaykinskiy and M. K. Mikhailov. E. V. Nazaykinskiy [2] determines genres as follows: «Genres are the historically folded relatively steady types, classes, lying-ins and types of pieces of music, differentiated by several criteria, main of which are: a) certain vital destiny (public, domestic, artistic function), б) terms and facilities of playing, в) character of maintenance and form of its embodiment» [3]. In this case the question is about the steady forms of life of pieces of music, but not about originality of musical speech. In other words, by means of distinction of genres it is possible to make clear the historical specification of work of art, but it is impossible to show history of development of musical language. We will pay attention to semiotic interpretation of style by V. V. Medushevskiy, who examines style as «enormous artistic world pierced by consciousness of an author» [4]. The correlation of an artist and time, art and history is shown in this determination.

The offered conception of aesthetic education is based on the fact that understanding classic music is possible at mastering of stylistic signs. Orientations in styles open wide possibilities for understanding of originality of both musical language of epoch on the whole and the work of a composer. By means of address to style the possibility to understand their dependence appears, due to what the rule of hermeneutics circle is observed: from unit to part and vice versa. We will remind that according to F. Shleiermakher [5] it is a dialectical conditionality of unit and part. From the point of view of V. Diltey, unit is understood as a historical context in relation to which the work of a composer presents separate part. As H.-G. Gadamer considers understanding is conditioned by pre-understanding, and on this occasion he marks the following: *«understanding something is possible only due to its suppositions present beforehand, but not when it coming to us as something absolutely enigmatic. The circumstance, that anticipations can appear the source of errors in interpretation, and that prejudices assisting understanding can conduct to misunderstanding too, only pointing on extremity of such creature, as a man, and display of this extremity. Inevitable motion on a circle is exactly in the fact that our own eyes (and our own ideas) «stand» under an attempt to read and by intention to understand something «written right here» and by which we can see it»* [7]. It does not cause a doubt, that to the structures of pre-understanding it is necessary to take artistic style, as a separate piece of music in any case belongs to one of them.

At prevailing of stylistic approach the object of music becomes nearer to the course of **musical literature**. One of its primary objectives is forming of **«sense of style»**. However it can not be to a full degree considered the course of musical literature. A difference consists of that at stylistic approach, mastering of basic elements of musical language and consideration of basic problems of aesthetics is assumed. For this reason **principle of historical method can not be dominant**, however it is used in the successive mastering of basic musical styles. It is, that every class is begun with an address to the pieces of music of more early styles, and then - to later ones. In the process of teaching mastering of originality of musical language takes place, gradual «getting»

used to sounding of music of each of existent styles. It is primary only three styles, namely, baroque, classicism and romanticism, afterwards also stylistics of music of epoch of Middle Ages and Revival, styles of music of the XXth century, first of all, impressionism, neoclassicism and expressionism, and in addition, pop music, jazz and rock-music.

In the primary school basic attention is concentrated on mastering of its most **general signs**. In secondary and high school the possibility of concentration of attention on **individual style** of a composer appears. Therefore a primary purpose of the course is recognition by ear of music by I. Bach and A. Corelli, V. Mozart and L. Beethoven, F. Schubert and P. Tchaikovsky etc. by means of forming of auditory ideas about styles. In opinion of B. Asafiev basic principle of transformation of musical language is the gradual getting used to intonations, until they become dominant, whereupon there is tearing away of them and expectation of new ones.

Recognition of style is pre-condition of the fact that music by I. Bach, D. Bortnyanskiy, P. Tchaikovsky, M. Mussorgsky, N. Lysenko, N. Churlyonis, S. Skorik and many other composers becomes acquainted for students, as style specifies the conditionality of work of a composer by the evolution of the artistic thinking. Belonging to nationality or historical time by some means requires pointing on style. Through style it is easy to line up intercommunication of work of different composers, so to understand originality of musical language of a separate composer.

In addition, the possibility to show **originality of interpretation of piece of music** depending on character of reading by **a performer** appears in secondary school. Originality of embodiment of stylistic signs comes to light exactly in interpretation.

On the basis of mastering of styles understanding of national heritage becomes possible. We will mark that if necessary it is possible to shorten the amount of works of world treasure-house to the minimum, and to concentrate attention on the standards of national musical culture. Stylistic approach does not belittle a role of folk music, as it is the basis for classic music. As the result the solving of this problem is determined by cultural originality of the region, where comprehensive school is.

Sometimes the study of folk music is distinguished in a separate theme, it is not quite justified, as in this case it is insulated from development of world culture. Fully justified is its presence in lessons with different themes. Pre-conditions can be a presence of intonation connections of themes of folk and classic music, genre community etc. Attention should be taken, that influence of folk music on the musical language of a composer is shown up in the pattern of the use of intonation originality of folklore.

Style **organically binds music to other types of art**, therefore the necessity of selection of separate theme falls off for consideration of this intercommunication. Realization of style in general is impossible out of address to the different types of art. Unity of music with literature, painting, theatre etc. is lightened as the unity of general principles of artistic language, its stylistics. Therefore other types of art become not casual guests but permanent ones, which are present from a lesson to a lesson. Poetry is a faithful companion, means of creation of spiritual atmosphere on a lesson.

Appearance of art gallery in a class for musical lessons is fully justified. But these will be already not casual pictures, but paintings which are incorporated by belonging to artistic styles.

The use of works of other types of arts on a lesson of music is not goal in itself, it's a vital necessity. They are needed for the search of analogies, for clarification of originality of stylistic lines. It is related to the fact that address to the different types of art helps to understand originality of artistic language of different styles: baroque and classicism, romanticism and impressionism etc. It is necessary to mark the possibility of unlimited freedom in the use of works of art of other kinds. For this purpose it is fully enough to specify on unity of artistic facilities of style that plugs in itself the endless variety of works of different types of art.

The task of mastering musical language of each style supposes the use of such methods of teaching that answer originality, from one side, child's perception, from the other – to the features of art. The main feature of artistic perception is understanding of character by means of imagination, as exactly it allows to present the hero of work, that exists «as if actually». Possibility to understand originality of thinking of a composer, dramatist and writer appears by means of imagination. It allows recreating an image, understanding the necessity of the use of facilities of expressiveness, in addition, to understand originality of its forming. And the most important thing is the sources of its origin, and, simultaneously, originality of its understanding by a listener. In this aspect differentiation on a composer, performer and listener becomes conditional, as understanding of facilities of artistic embodiment by means of imagination is general.

Imagination is the means of understanding of work of art, therefore with its help the elements of musical language form unit in relation to the world of images. It means that accumulation of knowledge, namely, about style, historical epoch and time of creation, life of a composer, originality of form and theme is only pre-condition for attaching to the art. It is not necessary to refuse from knowledge, as without it music perception will be superficial. But it must be given so that it can assist the development of imagination, that it becomes the «key» that opens a door in the world of images. **The sounder and deeper knowledge on history of music and musical forms, features and patterns of musical language, the more possibilities are for the display of imagination.**

One of the aims of the program is forming thorough knowledge from the field of a musical culture. The program is built to master gradually the difficult spheres of the musical thinking. But they are not a goal in itself, and only means for addressing to the mysteries of the artistic world. **Knowledge must give freedom to creative imagination of a student**, awaken his vivid thinking, therefore they must not be casual or optional. Vice versa, a teacher must strive for their most complete mastering, forming the most serious attitude both toward the object of music and to the art on the whole.

References:

1. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Методика музыкального образования. Москва., 2006; Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования. Москва, 2004; Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы 1-3 классы. – 3-е изд. Москва, 2006.
2. Назайкинский Е. В. Стиль и жанр в музыке. Москва, 2003; Михайлов М. К. Стиль в музыке. – Ленинград, 1981.
3. Медушевский В. В. Духовно-нравственный анализ музыки. Пособие для студентов (и педагогов) педвузов. Москва, 2001.
4. Шлейермахер Ф. Академические речи 1829 года // Метафизические исследования. – Вып. 3, 4. – Санкт-Петербург, 1998.
5. Дильтей В. Собрание сочинений в 6 тт. Т.4. Герменевтика и теория литературы. – Москва, 2001.
6. Гадамер Г.-Г. Философские основания XX века // Актуальность прекрасного. – Москва, 1991.
7. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. – Ленинград, 1971.

Oleksandr Martynyuk,

*Lesya Ukrainka Eastern European National University (Lutsk, Ukraine),
Ph. D (the Pedagogical Sciences), Associated Professor,
Department of Physics and methodic of teaching Physics*

The development of students' motivation to engage in constructive-technological activity and robotics

Abstract. The problem of motivating students (teachers or physics in the future) to engage constructively and technical activities and robotics was considered. The method of teaching, which is based on resolving individual tasks of improving the learning process in physics by means of robotics and technical design, was offered.

Keywords: structural and technical activities, robotics, motivation, learning physical experiment.

The modern person must have a new consciousness, a culture of thinking and high intelligence. Competitiveness defines new requirements to the community and plays a crucial role in the development of each individual today. The results of our study show that young professionals who are motivated by the activities implementing creative elements in the educational process can successfully develop their professional skills, creativity, thinking system and styles. The acquisition of skills to allocate more importantly, feel the intuition in making decision is equally important.

Statement of the problem. Engaging teachers of physics in future in constructive-technological activities and robotics is important shaping their creative abilities. Experimental research and developmental activities in the field of technical sciences requires a deep knowledge of the theoretical foundations of the science, manufacturing processes, economics and the latest advances in a chosen field of study. It is good, if the laid back in school foundations of knowledge go on in university, where students develop, produce, study, conduct scientific experiments with electronic, electrical devices and equipment. This sequence ensures the formation of a number of competencies:

- **cognitive:** broadening and deepening knowledge of natural sciences; mastering of designing knowledge, manufacturing and setting up electronic and electrical appliances, basics of robotics research and inventive activity; exploring issues of intellectual property, achievements of world science in the field of radio electronics, radio engineering and electrical engineering;

- **practical:** formation of skills of designing radio electronics, electrical appliances and equipment, performance skills of research work, making patent research and technical documentation;

- **creative:** enlargement of development, design, creativity and spatial imagination; learning of initiative, autonomy in decision-making; forming skills of logical and systematic thinking and creativity;

- **social:** forming stable interest in research activities; developing of positive qualities of emotional and volitional personality: hard work, perseverance, responsibility, the ability to make and defend decisions; upbringing patriotism, which is conscientious attitude to future careers.

Analysis of research and publications. The specific situation determines an efficiency of motivation. Modern science identifies two kinds of theories of motivation - substantive and procedural. Rich theories based on internal motivation of man (that is called needs) that cause it to act in a particular direction. A. Maslow, D. Mc Clelland and F. Hretzberher are Representatives of these views [1, 6]. Remedial theories of motivation is modern. They are based primarily on how people behave according to their education and knowledge. The theory of justice and the model of motivation of Porter-Akuler belong to this direction. It should be noted that the development of theories of motivation is evolutionary rather than revolutionary, and that they have not only scientific, but also practical function. They are effectively used in solving problems of human motivation to work effectively.

The analysis of studied the problem indicates, that the process of organizing classes in the natural and mathematical disciplines is mostly intuitive and disordered [3]. Such activities students are not always preceded by the formation and updating them skills of technical design. It is necessary to solve such tasks to address the shortcomings in the process of preparing students for structural and technical work:

- provide the basics in technical design through the organization of theoretical and practical training for students aimed at developing design knowledge and skills within the educational environment of the University;
- implementation various forms of teaching and learning of students aimed at improving theoretical knowledge and practical skills through technical design in the educational process, forming experience of creative activity that will contribute to the accumulation of teaching experience in managing technical activities of students;
- focusing students on the technical design, based on positive emotional value experience for its implementation.

Analysis of students' readiness for the technical design shows (267 students interviewed) that: 1) there are gaps in specific knowledge and skills: they do not know the structure of devices (28%), how to connect test equipment to the device (37%), misuse notation elements, etc.; 2) analysis of the survey of students shows that during pedagogical practice they had some difficulty in organizing the demonstration of physical experiment, because schools do not have adequate technical facilities and teachers attracted them to design devices that are needed to support the learning process (but studentssaid that they felt a lack of experience in this kind of work); 3) survey showed that only 18% of students who were teaching practice, had the opportunity to work with groups of technical creativity, as many schools are lacking. Difficulties in organizing groups of technical creativity of students associated with the lack of technical capacity of schools to ensure adequate educational environment, as well as the lack of time to prepare and conduct the work. The survey results also showed that students experienced difficulty in the technical activities of students during their teaching practice because of their aborted skills of technical design.

The aim of the paper is to rationale the development of student motivation (physics teachers in the future) to engage constructively and technical activities and robotics, and define of individual tasks improving the learning process in physics.

The main material. Structural and technical activities make significant impact on scientific and technological progress, create conditions for the development of science and improvement of production processes. Design of electronic devices and robotic systems have some distinct merits. According to the experience, lessons of structural and technical activities (teachers of physics in the future) motivate students to make efficient solution of many problems in teaching general study of physics, for example:

- 1) forming initial ideas about physical phenomena;
- 2) establishing relationship between physical quantities;
- 3) familiarization of modern methods of research and examples of practical application of physical laws in other fields of science and technologies;
- 4) studying of the basic principles of various processes;
- 5) creates favorable conditions for the formation of practical skills and abilities.

The use of constructive and technical work products in conjunction with other training equipment provides the capacity to effectively conduct experiments, explaining the principles of action of devices and equipment, greatly reduces the time to prepare and conduct experiments [4].

The motivation to engage in constructive-technological activity is the human condition that leads to creativity. Motivation helps to identify goals and opportunities for achieving goals, increasing the initiative and efforts of the students to identify areas of research. It improves perception of the world and the flow of information, helps evaluate which can reach heights of student.

Emphasis on the possibility of using the latest technology as a working tool is important during the rapid increase of information. Today an urgent problem is an active promotion of technical work, and especially learning the basics of robotics. Robotics is a comprehensive engineering science that combines primarily mechanics and computer science. It is necessary to solve two major problems creating a new work: how to build the mechanical part of the work and how to set. Solving the first problem is associated with the use of advanced materials, computing and sensor systems. Solving the second problem involves the creation of artificial intelligence of a robot. According to tasks faced to the robot and based on the list of available sensors and motors, which it is equipped, the programmer creates the algorithm, and then the program with which it will work. After creating a prototype robot and load of the first version of the software to its memory a long process of testing and debugging, which requires hundreds or thousands of tests, starts.

Learning the basics of robotics requires appropriate staff training, which have systemic knowledge of this industry. Nowadays training teachers on educational robotics is carried out mainly in the form of seminars, presentations, workshops and short courses. Such events can get a general idea of the conditions of robotic competitions and contests, the need for a basic framework and algorithms of using software and hardware.

April 13, 2014 in Kiev the Ukrainian Festival VI "Robotica-2014", which was attended by three teams from Volyn, was started. [2]. As a result of a middle league WRO Volyn Regional

Junior Academy of Science team won third place, Novovolynsky boarding school took forth place among 39 teams in the junior league WRO, and in the older league WRO Mykchailo Kravchuk Lutsk gymnasium № 21 team has shown the best results. Lesya Ukrainka Eastern European National University Physics Department graduates were leaders of all these teams.

Selection of courses for the training process is important in shaping motivation plays. Studies have shown that the greatest commitment to the development of this area have teachers of physics and computer science, and students enrolled in these same specialties (areas of study). In your opinion, we have this result because the physics and computer science are close to cybernetics, microelectronics and mechanics sections and robotics. Therefore, "Technical design" course with learning the basics of modular robotics was added to the studying plan in Bachelor direction "Physics" of the Department of General Physics and Methods of Teaching Physics Lesya Ukrainka Eastern European National University. Laboratories were organized and a creative group of students who in their free time deal with self design and manufacture of robotic vehicles and microelectronic systems was formed.

Students learn the basic concepts of materials science and materials technologies, the basics of metallurgy and metal processing, welding and physical basis of soldering. They read about the structure and possible applications of wood and plastics, their properties and classification. Particular attention is paid to the physical foundations of soldering, radio technology installation, manufacturing circuit boards in different ways. Design and manufacture of electronic equipment for experimental research in physics becomes accessible using software systems simulation and graphical programming [5].

The enrollment of students in the specialization "Microelectronics and Robotics" is announced on the basis of curriculum training and the availability of appropriate material and technical base. "Technical design and robotics" is in the list of subjects of professional and practical training to teach in the course. The aim of the course is to develop students' ability to acquire knowledge and acquire skills to further their application in modern manufacturing, new technology, rationalization and invention, radio design, fundamentals of robotics and microelectronics, addressing important environmental issues. The course is the basis of technological preparation of students.

We used methods of teaching, which is based on the solution individual tasks associated with programming and improving physical experiment by means of robotics and provides:

- to acquaint students with the basics of modern robotics;
- conditions for the theoretical and practical skills of designing and constructing units of simple robotic systems;
- improve skills of graphic programming and programming of robotic platforms;
- explore and develop techniques of introduction elements of educational robotics in the studying of other subjects (interdisciplinary communication);
- explore methodological features, which are preparing students to participate in various robotics events: contests, tournaments, etc;
- enable the use of robotic systems in R & D, training and protection of scientific research, participation in the Junior Academy of Sciences of Ukraine.

Conclusions. Structural and technological work of students and robotics classes provide: 1) effectiveness of learning the specialty, ability to express ideas clearly, referring to the known laws of physics and additional sources of information; 2) propensity for analytical work, ingenuity, commitment to deeper studying of design and perfect knowledge of radio electronic devices and means robotics; 3) ability to make the right decision considering all possible factors, desire to learn production techniques, to achieve understanding of the opportunities of technological processes; 4) ability to use modern computer technology, fluent in mathematical apparatus, desire to create new and interesting. **Challenges in the study area** we see in introduction of new courses, developing teaching materials and improvement plans for training professionals. Active promotion of technical creativity, teaching students the basics of robotics and technical design is particularly urgent problem today. Moreover, the methodological foundations of using robotics in higher educational school have not been formed yet. is the task of engineering support and expand the material base of laboratories is equally important.

References:

1. Abraham H. Maslow. *Motivation and Personality* (2nd ed.) / Abraham H. Maslow. – N.Y. : Harper & Row, 1970.
2. Available at: <http://robotica.in.ua/> (accessed 1 Yuni 2014).
3. Мартинюк О. С. Підготовка майбутніх учителів фізики до використання засобів мікроелектроніки та комп'ютерної техніки в навчальному фізичному експерименті: монографія / О. С. Мартинюк. – Луцьк : Вежа-Друк, 2013. – 272 с. + CD (Ukrainian language).
4. Martynyuk O. S. Formation of physical and technical knowledge and skills of students in the design and technical activities / O. S. Martynyuk // *World Applied Sciences Journal*, 24 (7), 2013. – P. 858–861.
5. Martynyuk O. S. The using of innovative methods of teaching future teachers of physics fundamentals of automation of physical research and experiment / O. S. Martynyuk // *Nauka i studia* (Poland). – Przemysl : Sp-ka z o.o. „Nauka i studia”, NR 34 (102), 2013. – P. 10–16.
6. Mc Clelland D. C. *Assessing Human Motivation* / D. C. Mc Clelland. – N. Y., 1971. – 200 p.

Ishmuradova Alfia Minnemukhtarovna,
Kazan (Volga Region) Federal University Branch in Naberezhnye
Chelny, candidate of the pedagogical science, associate professor,
Ishmuradova Izida Ildarovna,
Kazan (Volga Region) Federal University Branch in Naberezhnye
Chelny, Master in "Business Informatics"
Department of Mathematical Methods in Economics

The problem of the formation of foreign language competences of the students of the technical university in self-learning activities

Abstract: This article is devoted to the problem of formation of foreign-language competences of students of the technical university in self-learning activities. The article is dealt with the analysis of the theory and the specifics of foreign language teaching in the technical university. It is found the ratio of foreign language competences and results.

Keywords: Foreign language competences, self-learning activities, students of the technical university, the foreign language, the professional activity.

Ишмурадова Альфия Миннемухтаровна,
ФГАОУ ВПО Набережночелнинский институт «Казанского (Приволжского)
федерального университета», к.п.н., доцент кафедры иностранных языков,
Ишмурадова Изид Илдаровна,
ФГАОУ ВПО Набережночелнинский институт «Казанского (Приволжского)
федерального университета», магистр по направлению «Бизнес-информатика»,
кафедра математических методов в экономике

Проблема формирования иноязычных компетенций у студентов технического вуза в самостоятельной учебной деятельности

Аннотация: Эта статья посвящена изучению проблемы формирования иноязычных компетенций студентов технического вуза в самостоятельной учебной деятельности. Проведен анализ теории и специфики обучения иностранным языкам в техническом вузе. Выявлено соотношение иноязычных компетенций и показателей.

Ключевые слова: Иноязычные компетенции, самостоятельная учебная деятельность, студенты технического вуза, иностранный язык, профессиональная деятельность.

На основе анализа теории и специфики обучения иностранным языкам в техническом вузе была уточнена сущность иноязычных компетенций студентов, формируемых в самостоятельной учебной деятельности как устойчивых образований субъекта самостоятельной учебной деятельности при изучении иностранного языка, позволяющих ему реализоваться на основе использования потенциала этой деятельности (мотивационный, когнитивный, субъектно-деятельностный), способствующих проявлению и формированию комплекса иноязычных компетенций (языковые, речевые, компенсаторные, учебно-

познавательные, социокультурные и коммуникативно-проектировочные). Комплекс иноязычных компетенций студентов включает ряд критериальных показателей, формируемых в самостоятельной учебной деятельности при изучении иностранного языка в техническом вузе (их соотношение показано в таблице 1).

Таблица 1 - Соотношение иноязычных компетенций и показателей, формируемых в самостоятельной учебной деятельности студентов технического вуза

Иноязычные компетенции	Показатели
1.Речевые компетенции	<ul style="list-style-type: none"> • коммуникативные умения в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме) • умение понимать аутентичные иноязычные тексты • умение планировать свое речевое и неречевое поведение с учетом специфики ситуации общения
2.Языковые компетенции	<ul style="list-style-type: none"> • умение овладевать новыми языковыми средствами в соответствии с ситуациями общения • умение познавать явления изучаемого языка, разные способы выражения мысли • умение увеличивать объем знаний за счет терминологии
3.Компенсаторные компетенции	<ul style="list-style-type: none"> • умение выходить из положения в условиях дефицита языковых средств • умение компенсировать недостаточно развитые навыки мыслить на иностранном языке за счет высокоразвитых речевых навыков • умение компенсировать недостатки письменной речи устной речью
4.Учебно-познавательные компетенции	<ul style="list-style-type: none"> • умение совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языком • умение использовать изучаемый язык в целях продолжения образования • приемы самостоятельного изучения иностранного языка
5.Социокультурные компетенции	<ul style="list-style-type: none"> • умение увеличивать объем знаний о стране изучаемого языка • умение строить речевое поведение с учетом профильно-ориентированных ситуаций общения • умение приобщаться к культуре и традициям страны изучаемого языка
6.Коммуникативно-проектировочные компетенции	<ul style="list-style-type: none"> • умение принимать решения • умение определять цели работы • умение оценивать и корректировать планы на иностранном языке

Названные компетенции должны обладать определёнными качествами (признаками):

- многофункциональностью, т.е. реализовываться в повседневной жизни, при решении различных проблем (поиск информации в Internet; просмотр фильма на

иностранном языке; заполнение бланков на иностранном языке; отправление писем и телеграмм за рубеж и т.д.), реализовываться при исполнении студентами социальных и профессиональных ролей (гид-переводчик, продавец – покупатель; житель города, объясняющий дорогу к музею, и т.д.);

- интегративностью, междисциплинарностью, надпредметностью, т.е. формирование названных компетенций невозможно без ориентации на знания, навыки и умения, полученные студентами на других занятиях (знания о классах слов, синтаксисе, морфологии, фразеологии; знания об исторических событиях, об экономике, о культуре страны изучаемого языка и т.д.).

- компетенции являются средством развития студентов, его мышления, самооценки, т.е., с одной стороны, компетенции формируются под руководством преподавателя, а, с другой стороны, сформированные компетенции обеспечивают студенту более высокий уровень речемыслительной деятельности, возможность самоутвердиться;

- компетенции многомерны, т.е. могут оцениваться с разных позиций развития компонентов компетенций: языковых и культуроведческих знаний, речевых навыков, фонетических, лексических, грамматических, орфографических, каллиграфических, навыков техники чтения и умений (аудирования, говорения, чтения, письменной речи), а также способностей осуществлять интерактивное общение на иностранном языке, используя вербальные, невербальные, паралингвистические средства общения, способности пользоваться языковой догадкой для определения значения иностранных слов, для выяснения смысла иноязычного высказывания, для понимания подтекста.

Каждый из указанных показателей проявляется, реализуется, развивается и формируется у студентов технического вуза при изучении иностранного языка на основе самостоятельной учебной деятельности. В процессе анализа психолого-педагогической литературы были изучены различные точки зрения относительно роли самостоятельной учебной деятельности при изучении иностранного языка студентами неязыковых факультетов вуза, имеющими непосредственное отношение к предмету исследования.

Опрос студентов, проведённый в Набережночелнинском филиале КФУ в 2014 году, показал, что 92% опрошенных стремятся изучать иностранный язык для использования его в будущей профессиональной деятельности; 45% опрошенных хотели бы изучать иностранный язык с целью знакомства с культурой других стран, с целью общения и туризма; 29% хотели бы читать неспециальную литературу; 40% переводить устно или письменно; 65% испытывают потребность в английском языке с целью работы с программным обеспечением; 22% ставят перед собой цель овладеть деловой перепиской на иностранном языке. При этом большинство опрошенных студентов хотели бы достичь достаточно высокого уровня владения иностранным языком и даже готовы изучать его 3-4 года (83%). Исследование, в котором приняли участие студенты Набережночелнинского филиала КФУ, позволило выявить степень заинтересованности студентов в изучении иностранного языка, дало возможность судить об их отношении к учебному предмету, о личной значимости знания иностранного языка. На вопрос: «Нравится ли Вам выбранная Вами специальность?» - 73% студентов дали положительный ответ, 40% студентов считают, что выбранная специальность им нравится, 33% полагают, что выбранная ими специальность им больше нравится, чем нет

и лишь 20% студентов ответили отрицательно. Выбранная ими специальность им больше нравится, чем нравится или не нравится вообще. 7% не знают, нравится ли им их специальность или нет. При ответе на вопрос: «Как Вы думаете, помогает ли Вам иностранный язык в освоении Вашей профессии?» - также были получены положительные ответы. Большинство студентов (74%) считают, что иностранный язык помогает им в освоении их профессии. Затруднились дать ответы на данный вопрос 10% респондентов, 16% полагают, что иностранный язык в освоении их профессии им не помогает. На вопрос: «Для чего, Вы считаете, следует изучать иностранный язык?» - также были получены различные ответы. 38% - считаю, что иностранный язык следует изучать для себя; 19% - уехать за границу; 19% - работать в иностранной фирме; 24% - для общения со сверстниками. Было установлено, что у 40% студентов есть идеал в общении, 60% ещё не задумывались над этим. Из предложенных нами видов общения 30% предпочитают устное общение, 7% - общение по Интернету; 15% - общение при помощи писем; 40% - общение по телефону. У 78% опрошенных есть друзья по переписке, у 22% друзей по переписке нет.

На основе полученных результатов можно сделать следующие выводы: практически для всех студентов иностранный язык является очень важным и нужным. Более 70% студентов желают связать своё будущее с иностранным языком. Многие хотят работать в иностранных фирмах, уехать за границу, работать переводчиками. Важным является и представление студентов об иноязычных компетенциях, что данное качество играет огромную роль в личностном и профессиональном развитии студента.

Исследование, в котором приняли участие студенты Набережночелнинского филиала КФУ, позволило выявить степень заинтересованности студентов в изучении иностранного языка, дало возможность судить об их отношении к учебному предмету, о личностной значимости иностранного языка. Около 93% опрошенных, считают иностранный язык обязательным предметом в программе высшего профессионального образования, так как его значение может влиять на профессиональную карьеру. 78% опрошенных уверены, что изучение иностранного языка пригодится им в будущей профессиональной деятельности. Наиболее вероятной областью применения знаний иностранного языка 82% опрошенных считают работу с компьютером, 18% - устное общение.

Более 80% студентов отметили, что им неоднократно приходилось применять знания по иностранному языку в повседневной жизни, а именно: при покупке товара, чтении рекламы, при чтении сопроводительных документов к бытовой технике, иностранных журналов, просмотре видеофильмов, прослушивании аудиозаписей англоязычных эстрадных исполнителей, при работе в Интернете, во время поездок за рубеж, в компьютерных играх.

В основном скептическое отношение к иностранному языку имеют первокурсники: 34% из опрошенных студентов выражают отрицательное отношение к иностранному языку как составляющей их дальнейшей профессиональной деятельности. Возможно, это объясняется спецификой преподавания иностранного языка в средней школе. Из курса в курс картина меняется более значительно в положительную сторону.

Изучение иностранных языков в вузе является неотъемлемой составной частью подготовки специалистов различного профиля, которые в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта должны достичь уровня владением

иностранным языком, позволяющего им продолжить обучение и вести профессиональную деятельность в иноязычной среде. Выпускники должны владеть орфографической, орфоэпической, лексической, грамматической и стилистической нормами изучаемого языка в пределах программных требований и правильно использовать их во всех видах речевой коммуникации в форме устного и письменного общения [1;2;].

Таким образом, теоретический анализ разработанности проблемы изучения иностранного языка в целом, и английского в частности, направлено на достижение следующих целей: дальнейшее развитие иноязычных компетенций (речевых, языковых, компенсаторных, учебно-познавательных, социокультурных, коммуникативно-проектировочных); развитие и воспитание способности и готовности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка, дальнейшему самообразованию с его помощью, использованию иностранного языка в других областях знаний; способности к самооценке через наблюдение за собственной речью на родном и иностранном языках; их социальная адаптация; формирование качеств гражданина и патриота; развитие национального самосознания, стремления к взаимопониманию между людьми разных сообществ, толерантного отношения к проявлениям иной культуры.

Формирование у студентов общеучебных умений и навыков, универсальных способов деятельности и иноязычных компетенций в следующих направлениях: использование учебных умений, способствующих самостоятельному изучению английского языка и культуры стран изучаемого языка; а также развитие специальных учебных умений, таких, как нахождение ключевых слов при работе с текстом, их семантизация на основе языковой догадки, словообразовательный анализ, выборочное использование перевода; умение пользоваться двуязычными словарями; участие в проектной деятельности межпредметного характера [3].

Последовательность развиваемых в рамках иноязычных компетенций языковых умений и навыков определяется как эталоном обучения, так и характером будущей профессиональной деятельности обучающегося. Так, будущий учёный в первую очередь должен иметь достаточный уровень компетентности в области чтения и письма, а будущий менеджер - в области устной речи. Целесообразным представляется такое построение курса по иностранному языку, при котором создаются условия для переноса навыков и умений, сформированных в процессе приобретения студентами иноязычных компетенций, в учебную профессионально-ориентированную деятельность на занятиях по специальным дисциплинам. При этом особое значение имеет гуманитарный компонент иноязычных компетенций. Приобретенные в процессе овладения иностранным языком иноязычные компетенции – выделить главное, обобщить, сделать выводы, убедить, информировать, доказать, а также умение правильно построить сообщение, написать письмо, аннотацию, статью, доклад, тезисы, проектные работы на иностранном языке – оказывают существенное влияние на развитие умений профессионального (делового, инженерного, научного) общения на иностранном языке [4].

Исходя из анализа теории и практики обучения иностранным языкам, можно сделать вывод о том, что проблема формирования иноязычных компетенций студентов технического вуза в самостоятельной учебной деятельности еще недостаточно изучена. Результаты нашего

исследования показали, что в массовой педагогической практике технического вуза существует определенный опыт формирования иноязычных компетенций студентов технического вуза в самостоятельной учебной деятельности, но он фрагментарен и не осуществляется во взаимосвязи всех компонентов учебной познавательной деятельности [5].

В обучении иностранным языкам исследователями выделяются коммуникативная компетенция и составляющие ее компоненты. Однако, как показало наше исследование, понятие «иноязычная компетенция» - более широкое понятие, чем коммуникативная компетенция. В условиях обучения иностранным языкам иноязычные компетенции закладываются не только через иноязычные умения, но и через овладение способами решения проблемно-познавательных задач, опытом эффективного принятия решений, достижения значимых целей и практических результатов [6].

Иноязычные компетенции студентов технического вуза, формируемые в самостоятельной учебной деятельности, рассматриваются нами как устойчивые образования субъекта иноязычной деятельности, формируемые при изучении иностранного языка в самостоятельной учебной деятельности, и включают в себя различные компоненты (мотивационный, когнитивный, субъектно-деятельностный), каждый из которых реализуется через различные иноязычные компетенции (языковые, речевые, компенсаторные, учебно-познавательные, социокультурные, коммуникативно-проектировочные). В каждую группу иноязычных компетенций входит определенное количество умений, навыков, субъектный опыт. Сущность и содержание иноязычных компетенций у студентов технического вуза в процессе изучения иностранного языка проявляется и формируется успешнее в самостоятельной учебной деятельности [7].

Список литературы:

1. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» федерального компонента цикла ОГСЭ в ГОС ВПО второго поколения // Министерства образования Российской Федерации. – Москва, 2000. – С. 23.
2. Программа по иностранным языкам для вузов неязыковых специальностей. Методические указания к Программе. – Москва, 1995.- С.157.
3. Программа подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации (для вузов неязыковых специальностей). - Москва, 1999. – С. 27.
4. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – Москва, 2001.- 78 с.
5. Стратегия образования: основы формирования, методы оценки и прогнозирования. Научно-практическое пособие для руководителей и специалистов системы образования / В.В.Рябов [и др.]. – Москва, 2003. – С. 206.
6. Филиппов, В.М. Модернизация российского образования / В.М.Филиппов. – Москва, 2003. – 96 с.
7. Ишмурадова, А.М. Формирование иноязычных компетенций студентов технического вуза в самостоятельной учебной деятельности: дис. канд.пед.наук. / А.М.Ишмурадова.- Казань, 2008.- С. 198.

*Tadayeva Anastasia, Kharkiv State Academy of Culture,
Postgraduate Department of Social Pedagogy*

Model socio-pedagogical support mediasotsialization younger pupils in the school in the modern information environment

Abstract: The analysis of the literature with respect to the peculiarities of modern information space of the process of socialization of the child of primary school age, specific socio-pedagogical support. Essence concept of "socio-pedagogical support," presents a model of socio-pedagogical support mediasotsialization younger pupils in the school in the modern information space.

Keywords: mediasotsialization, junior high school student, socio-pedagogical support model of social and pedagogical support.

*Тадаєва Анастасія,
Харківська державна академія культури,
Аспірант кафедри соціальної педагогіки*

Модель соціально-педагогічного супроводу медіасоціалізації молодших школярів у ЗНЗ у сучасному інформаційному просторі

Анотація: Представлено аналіз літератури відносно особливостей впливу сучасного інформаційного простору на процес соціалізації дитини молодшого шкільного віку, специфіки соціально-педагогічного супроводу. Висвітлена суть поняття «соціально-педагогічний супровід», представлена модель соціально-педагогічного супроводу медіасоціалізації молодших школярів у ЗНЗ у сучасному інформаційному просторі

Ключові слова: медіасоціалізація, молодший школяр, соціально-педагогічний супровід, модель соціально-педагогічного супроводу.

XXI ст. знаменується переходом до інформаційного суспільства, де провідними компонентами культури стали знання, інформація, інформаційно-комунікативні технології (ІКТ). Найдоступнішим джерелом інформації на сьогодні виступають нові медіа, які уособлюють сучасний інформаційний простір. Нові медіа неоднозначно впливають на процес соціалізації дитини молодшого шкільного віку, оскільки означений вік є важливим в процесі онтогенезу: активно розвиваються психічні процеси та засвоюються соціальні норми. Дитина молодшого шкільного віку активно використовує нові медіа, але сам процес її соціалізації в сучасному інформаційному, зокрема віртуальному, просторі залишається стихійним і

загрожує фізичному, психічному та соціальному розвитку дитини. Постає нагальність пошуку відповідних соціально-педагогічних технологій гармонізації соціального розвитку молодших школярів у процесі медіа-, кіберсоціалізації. Соціально-педагогічний супровід у школі є найефективнішим у вирішенні цієї проблеми, тому виникає необхідність розробки моделі соціально-педагогічного супроводу медіасоціалізації молодших школярів у загальноосвітньому навчальному закладі (ЗНЗ) у сучасному інформаційному просторі.

Особливості соціалізації в умовах інформаційного суспільства розглядають Н. Гавриш, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, П. Плотников, А. Рижанова, С. Савченко та інші; питаннями впливу нових медіа на соціалізацію людини займаються В. Мудрик, В. Плешаков, Л. Рейман та інші. Психовікові особливості дітей молодшого шкільного віку досліджують А. Валлон, О. Данилова, Л. Долинська, І. Дубровіна, С. Літвіненко, З. Огороднійчук, Р. Павелків, М. Поліщук, А. Прихожан, О. Скрипниченко та інші; специфіку медіасоціалізації вивчають у своїх працях В. Іванова, О. Волошенюк, О. Петрунко, соціально-педагогічного супроводу – Н. Анненкова, Ж. Захарова, Н. Захарова, Н. Міщенко, Л. Мудрик, Л. Пономаренко, Г. Симонова. Отже, соціально-педагогічну діяльність направлену на гармонізацію процесу медіасоціалізації молодших школярів в Україні вивчено недостатньо, це дозволяє констатувати, що досліджувана нами проблема є актуальною. Тому метою даної публікації є обґрунтування моделі соціально-педагогічного супроводу медіасоціалізації молодших школярів у ЗНЗ у сучасному інформаційному просторі.

За результатами досліджень представників філософії (Д. Дюжев [5]), футурології (О. Тоффлер [16]), культурології (В. Шейко [17]), соціології (О. Асєєва [3]), соціальної педагогіки (А. Рижанова [13]) приблизно з середини ХХ ст. людство вступило в якісно нову фазу розвитку, головними цінностями якого є інформація і, як наслідок, нове знання. Зміни інформаційної доби вплинули на процес соціалізації людини: з однієї сторони перед людиною відкриваються необмежені можливості для її самореалізації та саморозвитку, а з іншої: як відсутність постійного доступу до всезростаючої інформації може загрожувати маргіналізацією особистості, так і надмірне захоплення нею призводить до нового виду залежності – інформаційної.

Соціальні педагоги досліджуючи вплив сучасних засобів отримання інформації на соціалізацію по різному оцінюють їх роль у цьому процесі. Так, О. Безпалько [4, с.19] відносить засоби масової комунікації до мезофакторів соціального середовища, а А. Мудрик [8, с. 31] зараховує Інтернет до мегафакторів соціалізації. Отже, Інтернет та інтерактивні ЗМІ – нові медіа визначають сучасний інформаційний простір як мегафактор соціалізації, який в інформаційному суспільстві на індивідуально-особистісному рівні впливає на соціалізацію «кожного» та «всіх» жителів планети Земля.

Ґрунтуючись на розумінні нових медіа Є. Головіна, А. Маштакова та А. Яроною [7; 18], розглядаємо їх як засоби ІКТ, які дають можливість кожній людині самостійно формувати власний сучасний інформаційний простір, в якому вона живе, а головною відмінністю нових медіа від попередніх є їх інтерактивність. Тобто нові медіа забезпечують особистості можливість самостійно обирати програми телепередач, радіохвилі на власний смак, обирати цікаві сайти та блокувати непотрібну інформацію тощо, при цьому індивід

отримує можливість поділитися з суспільством суб'єктивною думкою відносно отриманої інформації та оприлюднити свій досвід, знання, уміння, навички.

Вплив нових медіа на трансформацію процесу соціалізації зумовив виникнення нової категорії – медіасоціалізація. О. Петрунько звертає увагу на те, що в суспільстві XXI ст. істотно змінюється уявлення про соціалізацію і однією з провідних моделей цього процесу постає модель медіасоціалізації, тобто соціалізація в медіасередовищі [10, с.47]. Безумовно, процес медіасоціалізації передбачає освоєння не лише досвіду використання ІКТ, а й спілкування з медіакористувачами. На нашу думку, медіасоціалізація є невід'ємною складовою процесу соціалізації (з усіма її компонентами: адаптація, інтеграція, індивідуалізація) людини інформаційного суспільства. Складовою медіасоціалізації є кіберсоціалізація - принципово нова складова соціалізації в інформаційному суспільстві, саме вона впливає на підвищення ролі медіасоціалізації, на оновлення традиційної - через родину, систему освіти, заклади культури, громадські організації.

Медіасоціалізація стосується кожної людини інформаційного суспільства незалежно від її віку, статі, соціального статусу тощо, проте найбільш непередбачено цей процес відбувається, в першу чергу, на підростаючому поколінні, яке є найменш захищеним від негативних впливів нових медіа. На противагу дорослій людині, для якої процес соціалізації у сучасному інформаційному просторі не є легким, оскільки вона має знову адаптуватися до нових умов, дитина молодшого шкільного віку цілком природно сприймає процес соціалізації в умовах інформаційного суспільства, адже вона народилася саме в ньому і він є для неї рідним, іншого молодший школяр і не знає. Вроджена цікавість до нового та високий рівень адаптаційних здібностей дитини за відсутності соціального досвіду уможлиблює медіаманіпуляцію свідомістю школяра, що негативно позначиться на його соціальному розвитку.

Початок молодшого шкільного віку визначається вступом дитини до школи. В Україні діти стають школярами у шестирічному віці, таким чином, межі молодшого шкільного віку аналогічні періоду навчання дитини у початковій школі: з 6-7 до 10-11 років. Психологи Л. Долинська, З. Огороднійчук, Р. Павелків, В. Поліщук, О. Скрипниченко одностайні в тому, що зазначений вік є періодом позитивних змін і перетворень. В цей період на якісно новому рівні закладаються підвалини соціальної суб'єктності, дитина засвоює вперше соціальну роль школяра, набуває власний досвід самостійної діяльності в цьому світі [9; 12; 15]. Особливий вплив на фізичне, психічне і соціальне становлення особистості молодшого школяра здійснюють медіа.

Аналізуючи дослідження фізіологічних особливостей молодших школярів Р. Павелків, М. Поліщук, можемо виокремити, що у цьому віці активно розвивається опорно-рухова система, відбуваються значні зміни в анатомо-фізіологічній структурі організму [9; 12]. Наслідки тривалої взаємодії молодшого школяра з ІКТ загальновідомі: зниження зору, розвиток неврозів, затримка в фізичному та психічному розвитку. М. Картишева, констатує той факт, що сьогодні у підростаючого покоління вже з дитинства порушені головні базові захисні механізми [6]. За даними відомих психологів Т. Піроженко, О. Хатмана сучасні соціальні умови, що продукують меркантильність і цинізм, призводять до деформації системи цінностей особистості, і як результат – знецінюється одвічне: любов, сім'я, культура,

формується особистість, яка не здатна створити міцну сім'ю, мудро виховувати дітей [11]. Г. Апостолова відзначає, що дітей, які регулярно користуються ІКТ, вирізняє те, що вони: міркують швидкими та готовими асоціаціями; ставлять поверхневі запитання, при цьому відповідь їх не дуже цікавить; відповіді на запитання дорослих дають поверхневі та стереотипні; у спілкуванні з людьми не відчують дистанції, а також не вміють вступати з іншими в реальні особистісні контакти [2]. Тому, некерована взаємодія молодших школярів з новими медіа негативно відображається на процесі їх соціалізації, тому постає необхідність дослідження соціально-педагогічних технологій направлених на посилення позитивних та зменшення негативних аспектів медіасоціалізації дитини.

Отже, вважаємо нагальним дослідження соціального-педагогічного супроводу процесу медіасоціалізації молодших школярів. Переважна більшість фахівців з соціальної педагогіки (Н. Анненкова [1], Г. Симонова [14] та інші) визначають метою соціально-педагогічного супроводу допомогу чи підтримку тих категорій населення, які опинились в складних життєвих ситуаціях. В рамках нашого дослідження, розглядаємо соціально-педагогічний супровід медіасоціалізації молодших школярів у ЗНЗ у сучасному інформаційному просторі як вид соціально-педагогічної діяльності спрямований на розвиток соціальної компетентності дитини, через гармонізацію медіа впливу на процес соціального розвитку молодшого школяра, шляхом супроводження його фахівцем із соціальної педагогіки в сімейному, шкільному мікросередовищах та соціально-виховному інформаційному середовищі ЗНЗ. Визначення сутності цього поняття дає можливість обґрунтувати модель соціально-педагогічного супроводу медіасоціалізації молодших школярів у ЗНЗ у сучасному інформаційному просторі (Рис.1) Вважаємо, що соціально-педагогічний супровід краще впроваджувати в рамках ЗНЗ, оскільки освіта забезпечує спадкоємність та відтворення соціального досвіду, саме у сфері освіти людина засвоює необхідні для соціальної практики знання, цінності, формує навички соціальних відносин. Тому, доцільно створювати сприятливі умови в ЗНЗ для підготовки дитини до життєдіяльності в інформаційному суспільстві, де головною цінністю є інформація, а найпоширенішим засобом отримання інформації є нові медіа. Вважаємо, що саме в рамках ЗНЗ, який відвідує переважна більшість дітей, можливо розвинути соціальну компетентність молодших школярів, адже таке середовище є більш підготовленим для впровадження цілеспрямованої соціально-педагогічної діяльності.

Суб'єктом соціально-педагогічного супроводу у школі являється в першу чергу соціальний педагог, вчитель інформатики, бібліотекар, вчителі початкової школи, батьки молодших школярів та адміністрація ЗНЗ. Суб'єктом соціально-педагогічного супроводу в територіальній громаді є координаційно-творча група (представники дитячих районних бібліотек, редакцій дитячих видань, регіонального телебачення, театрів). Об'єкт соціально-педагогічного супроводу молодших школярів поділяємо на 2 групи, зважаючи на психологічні особливості соціального розвитку: учні 1-2 та 3-4 класів початкової школи.

Вважаємо проміжною метою соціально-педагогічного у реалізації напряму 1, тобто у створенні сприятливих умов соціально-виховного інформаційного середовища ЗНЗ. Суб'єктом даного напряму виступає соціальний педагог, діяльність якого направлена на внутрішньо шкільних об'єктів, які на цьому етапі виступають як об'єкт щодо їх підготовки до соціально-педагогічного супроводу.

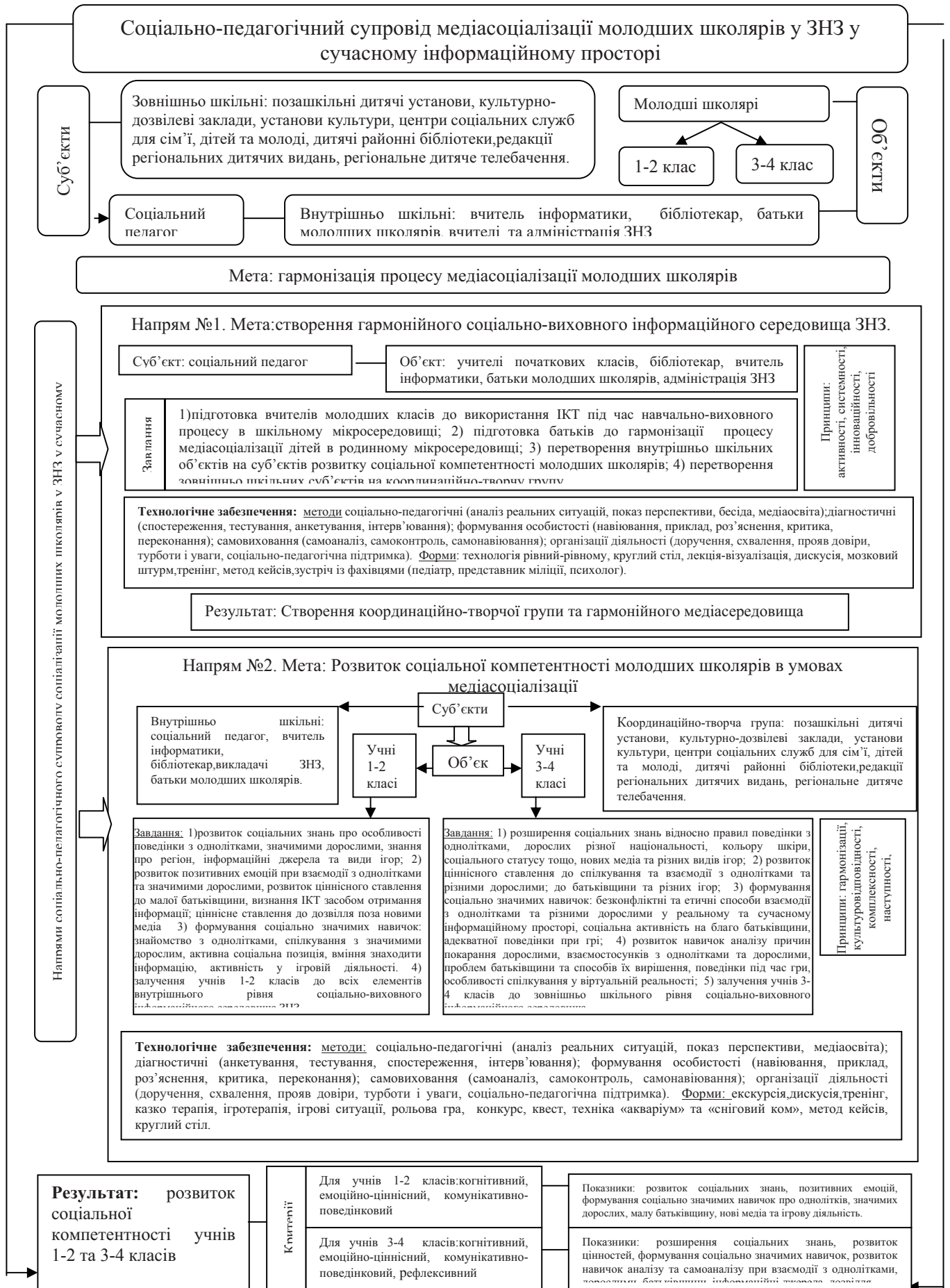


Рис. 1. Модель соціально-педагогічного супроводу медіасоціалізації молодших школярів у ЗНЗ у сучасному інформаційному просторі.

Результатом діяльності в рамках першого напрямку є перетворення внутрішньо шкільних об'єктів на суб'єктів розвитку соціальної компетентності молодших школярів у межах їхніх професійних повноважень та перетворення зовнішньо шкільних об'єктів на координаційно-творчу групу.

Завданнями другого напрямку є розвиток соціальної компетентності молодших школярів та їх долучення до елементів внутрішнього (учні 1-2 класів) та зовнішнього (учні 3-4 класів) рівнів соціально-виховного інформаційного середовища ЗНЗ. Результатом другого напрямку, як і всього соціально-педагогічного супроводу медіасоціалізації молодших школярів у ЗНЗ у сучасному інформаційному просторі є розвиток таких показників соціальної компетентності як: соціальні знання, позитивні емоції, соціально значимі навички при взаємодії з однолітками, значимими дорослими, малою батьківщиною, новими медіа та при ігровій діяльності у учнів 1-2 класів та соціальні знання, цінності, соціально значимі навички, навички аналізу та самоаналізу при взаємодії з однолітками, дорослими, батьківщиною, інформаційними джерелами, у дозвіллі в учнів 3-4 класів.

Таким чином, модель соціально-педагогічного супроводу соціалізації молодших школярів у ЗНЗ у сучасному інформаційному просторі має на меті гармонізацію процесу медіасоціалізації молодших школярів, що досягається у 2 напрямках: через створення гармонійного соціально-виховного інформаційного середовища ЗНЗ, результатом якого є створення координаційно-творчої групи та через безпосередній розвиток соціальної компетентності учнів 1-2 та 3-4 класів, що дозволяє інтегрувати соціально-виховні впливи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, зазначимо: 1. З середини ХХ ст. людство вступило в інформаційне суспільство, де особливої актуальності набуває процес медіасоціалізації людини. 2. В рамках соціально педагогічного дослідження медіасоціалізація розглядається як якісно нова (завдяки кіберпростору) складова соціалізації людини інформаційного суспільства, яка здійснюється через нові медіа (інтерактивні радіо, телебачення, телефонію та Інтернет) та уможлиблює, як вибуховий розвиток соціальності людини, так і її перетворення на інформаційного «раба». 3. Нові медіа трансформують процес соціалізації, що впливає на молодшого школяра, адже саме в цьому віці в силу психовікових особливостей дитина має високі адаптаційні можливості до будь-якого (в тому числі медіа- та кібер-) середовища. Але через недостатній соціальний досвід нові медіа можуть негативно впливати на соціалізацію дитини, тому необхідне наукове обґрунтування соціально-педагогічного супроводу цього процесу для підсилення його позитивних впливів та мінімізацію негативних. 4. Модель соціально-педагогічного супроводу медіасоціалізації молодших школярів у ЗНЗ у сучасному інформаційному просторі направлена на гармонізацію процесу медіасоціалізації молодших школярів, через створення гармонійного соціального-виховного інформаційного середовища ЗНЗ та розвиток соціальної компетентності учнів 1-2 та 3-4 класів, що дозволяє підвищити позитивні та зменшити негативні аспекти медіавпливу на соціальний розвиток молодших школярів.

Перспективи подальшого наукового дослідження цієї проблеми пов'язані реалізацією моделі через розробку та впровадження програми «Соціально-педагогічний супровід медіасоціалізації молодших школярів».

Список літератури:

1. Анненкова Н. Готовность педагога к сопровождению семьи в вопросах воспитания // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2010. — №2. — С. 167–173.
2. Апостолова Г. Про наслідки використання електронної техніки для розвитку здібностей дитини // Практична психологія та соціальна робота. — 2002. — № 9/10. — С. 1-3.
3. Асеева О. социологический анализ социальной активности молодежи в сетевых сообществах интернет/ О. Асеева. — СИСП, 2011. №4. — С.67.
4. Безпалько О. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. / О. Безпалько. — К. : Центр учбової літератури, 2009. — С. 208.
5. Дюжев Д. Специфика формирования информационного общества в Украине: история и современность //«Наука. Релігія. Суспільство». — 2008. —№ 2 —С. 130.
6. Куртышева М. Как сохранить психологическое здоровье детей / М. Куртышева. — Питер : СПб, 2005. — С. 252.
7. Маштаков А., Что такое «new media»? [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://blog.mashtakov.com/2008/10/new-media.html>.
8. Мудрик А.В. Социализация человека : учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений /А.В. Мудрик – 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательский центр «Академия», 2006. — С. 304.
9. Павелків Р Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р.Павелків. — — К. : Кондор, 2011. — С. 468.
10. Петрунько О. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі Монографія. / О. Петрунько. — Полтава : ТОВ НВП «Укрпромторгсервіс», 2010. — С. 480.
11. Піроженко Т., Хартман О. Психологічні чинники становлення відповідальності батьків за розвиток дитини дошкільного віку // Дошкільна освіта. — 2010. — №2 (28). — С.68-72.
12. Поліщук В. Вікова і педагогічна психологія : навчальний посібник / В. Поліщук. — Вид. 3-ге, виправ. — Суми : Університетська книга, 2010. — С. 352.
13. Рижанова А.О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті: дис. докт. пед. наук: спец. 13.00.05 – соціальна педагогіка / А.О.Рижанова. – ХДАК, 2004. – С. 442.
14. Симонова Г. Педагогическое сопровождение социальной адаптации школьников / Г. Симонова // Школьный психолог. — 2000. —№ 10. — С. 95.
15. Скрипниченко О. Вікова та педагогічна психологія: [навч. посіб.] / О. Скрипниченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. [2-ге вид.]. — К. : Каравела. — 2007. — С. 400.
16. Тоффлер О. Третья волна / О.Тоффлер. — М.: АСТ, 1999. — С. 781.
17. Шейко В. Культура. Цивілізація. Глобалізація (кінець ХІХ – ХХІ ст.) : Моногр.: В.2, Т.1. / В. Шейко. — Х. : Основа, 2001. — С. 520.
18. А. Яранова, Е. Головин New media [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.elitniy.ru/article/show/745/>.

*Kaidalova L.G., Chief of the chair,
the department of Pedagogy and Psychology National
University of Farmathy,*

*Komichan A.I., assistant proffessor,
the department of Pedagogy and Psychology National
University of Farmathy,*

*Shokina N.B., assistant proffessor,
the department of Pedagogy and Psychology National
University of Farmathy*

The system of management of quality of training specialists in producing department

Abstract: The article examines the components of the system of management of training specialists quality and their interaction in the organization of the educational process in the departments of higher education.

Keywords: control system, components of the control system, the quality of training, competency based approach, the model of professional activity, the model of professional training.

*Кайдалова Лідія Григорівна, зав. кафедри педагогіки та
психології, д. пед. наук, професор кафедри педагогіки та
психології Національного фармацевтичного університету*

*Комишан Анатолій Іванович, к. пед. наук, доцент кафедри
педагогіки та психології Національного фармацевтичного
університету,*

*Щокіна Наталія Борисівна, к. пед. наук, доцент кафедри
педагогіки та психології Національного фармацевтичного
університету*

Система управління якістю підготовки фахівців на випускаючій кафедрі

Анотація: У статті досліджуються складові системи управління якістю підготовки фахівців і їх взаємодія в ході організації навчально-виховного процесу на випускаючій кафедрі вищого навчального закладу.

Ключові слова: система управління, складові системи управління, якість підготовки фахівців, компетентнісний підхід, модель професійної діяльності фахівця, модель підготовки фахівця.

Сьогодні система управління якістю підготовки фахівців з вищою освітою в Україні перебуває в стані поступового переходу від колишніх принципів діяльності до якісно нових підходів. У ній вже реалізуються нові тенденції однак присутні й елементи управління, що мають реактивний характер, низькі цілеспрямованість і ефективність.

Безумовно на сьогоднішній день існує необхідність подолання протиріч між динамізмом розвитку освітньої системи, її варіативністю і необхідністю дотримання певних вимог, визначених державними і галузевими стандартами вищої освіти; між постійно зростаючим обсягом змісту освіти, його складністю і встановленими термінами навчання та обмеженими можливостями студентів; між необхідністю управління якістю підготовки фахівців та недосконалістю механізмів управління і відсутністю необхідних засобів забезпечення [1-2].

Одним із можливих шляхів розв'язання вказаних протиріч є створення у вищому навчальному закладі ефективної системи управління якістю підготовки фахівців з вищою освітою.

Проблемам управління якістю освіти та підготовки фахівців присвячені роботи провідних сучасних педагогів та ряд наукових досліджень [1-9]. Основою методології та технології управління якістю підготовки на сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики виступає компетентнісний підхід щодо визначення вимог до випускника вищого навчального закладу, до побудови моделі його діяльності, створення державних стандартів вищої освіти та в цілому до організації навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Проблеми оцінювання якості підготовки фахівців, методики розробки складових комплексного оцінювання готовності випускників вищих навчальних закладів до здійснення професійної діяльності, створення вищими навчальними закладами системи оцінювання стали предметом дослідження українських і зарубіжних науковців: Г. Г. Азгальдова, Л. І. Анищевої, В. А. Долятовського, Л. М. Віткіна, П. І. Канівця, П. В. Кулешова, О. М. Мелешко, В. В. Стешенка, А. І. Субетто, Ю. Г. Татура, Р. А. Фатхутдинова, Г. І. Хімичевої та ін. Однак слід зауважити, що більшість праць присвячена розробці аналітичної та економічної моделей оцінювання якості підготовки випускника ВНЗ.

Основним навчально-науковим структурним підрозділом вищого навчального закладу, що здійснює навчальну, методичну, виховну та науково-дослідну роботу, а також підготовку науково-педагогічних кадрів і підвищення їхньої кваліфікації, є випускаюча кафедра. Вона виконує надзвичайно значущу роль в управлінні якістю підготовки фахівців. На кафедрі студент здобуває знання, отримує вміння, набуває компетенцій, необхідних для подальшої професійної діяльності. Тому очевидно, що якість підготовки фахівців у ВНЗ значною мірою залежить саме від роботи випускаючих кафедр. Для успішного та результативного виконання

всіх видів діяльності, передбачених нормативними документами в галузі освіти, на кафедрі має функціонувати ефективна система управління якістю підготовки.

Створення системи управління якістю підготовки фахівців у ВНЗ передбачає декілька цілей: досягнення високого рівня підготовки випускників; підвищення професійного рівня науково-педагогічного складу ВНЗ; реорганізацію системи управління ВНЗ та розвиток його інфраструктури; підвищення престижу ВНЗ; використання нових педагогічних і інформаційних технологій; оптимізацію навчального процесу з точки зору мінімізації використання ресурсів без втрати якості підготовки.

Під управлінням якістю підготовки випускника ВНЗ будемо розуміти постійний, планомірний і цілеспрямований процес впливу на всіх рівнях на фактори та умови, які забезпечують високий рівень професійної підготовки майбутнього фахівця та формування у нього компетенцій та особистісних якостей, необхідних для подальшої професійної діяльності.

Метою статті є дослідження складових системи управління якістю підготовки фахівців та їх взаємодії в ході організації навчально-виховного процесу на випускаючій кафедрі ВНЗ.

Стрімкий розвиток науково-технічного прогресу, створення та впровадження у виробничу та соціальну сфери високих технологій вимагають відповідного рівня підготовки сучасних фахівців. Провідну роль у формуванні необхідного рівня підготовки випускника ВНЗ відіграє випускаюча кафедра і, в першу чергу, її науково-педагогічний потенціал.

Роль науково-педагогічного складу на випускаючій кафедрі ВНЗ надзвичайно висока, оскільки інтелект педагога, його професіоналізм, науковий потенціал і педагогічна майстерність, вміння зацікавити студентів, встановити контакт та знайти порозуміння зі студентами багато в чому визначають мотивацію студентів до навчання та подальшої професійної діяльності. Отже, *високий професіоналізм науково-педагогічних працівників та їх сумлінне ставлення до навчально-виховного процесу є одним із вирішальних чинників системи управління якістю підготовки фахівців.* Управління якістю підготовки фахівців реалізується в процесі *кадрового забезпечення* науково-педагогічним складом випускаючої кафедри, що передбачає ретельний підбір викладачів, забезпечення їх творчого зростання в ході підготовки та захисту кандидатської та докторської дисертацій, постійне підвищення їхньої педагогічної майстерності. Підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників є основною умовою вдосконалення навчально-виховного процесу і здійснюється при підготовці до навчальних занять, їх проведенні та в процесі самостійної роботи з удосконалення методики викладання навчальної дисципліни; проведенні наукових досліджень, розробці і написанні наукових статей, підручників, посібників, монографій, інших наукових праць, відгуків, рецензій тощо; розробці і написанні навчально-методичних матеріалів за навчальними дисциплінами кафедри; підготовці і здачі кандидатських екзаменів, написанні і захисті дисертацій; участі в роботі науково-методичних конференцій, семінарів, зборів і нарад; участі в засіданнях вчених рад, кафедри і предметно-методичних комісій; участі в підготовці, проведенні і обговоренні пробних, відкритих, занять;

відвідуванні занять, які проводяться найбільш досвідченими науково-педагогічними працівниками; керівництві студентами при написанні ними курсових, дипломних робіт (проектів); магістерських робіт; керівництві виробничою практикою та стажуванням студентів; керівництві науково-дослідницькою роботою студентів.

Одним із найбільш ефективних інструментів модернізації освіти на сучасному етапі її розвитку є інновації, що впливають на всі види діяльності ВНЗ. Поступова *реалізація парадигми інноваційного навчання* забезпечує вдосконалення системи підготовки фахівців у ВНЗ, але на нашу думку, потребує виконання ряду передумов, а саме: формування системи вимог до діяльності фахівців; моніторингу динаміки змін вимог діяльності до особистісних якостей та компетенцій фахівців; побудови адекватної вимогам суспільства й особистості системи підготовки фахівців.

Реалізація названих передумов можлива шляхом *створення системи моделей: професійної діяльності фахівця; випускника вищого навчального закладу; підготовки фахівця у вищому навчальному закладі.*

Об'єкти та предмет діяльності, виробничі функції, типові завдання діяльності, види умінь та рівні їх сформованості відображаються в *моделі діяльності.*

Перелік компетенцій, необхідних випускнику ВНЗ для виконання професійних обов'язків, і вимоги до рівня їх розвитку відображаються у *компетентнісній моделі випускника ВНЗ.*

Опис структури та змісту навчально-виховного процесу, що забезпечує формування необхідних компетенцій для виконання виробничих функцій та типових завдань діяльності, міститься в *моделі підготовки фахівця.*

Всі названі моделі взаємообумовлені та взаємопов'язані між собою і дозволяють реалізувати системний підхід до створення стандартів вищої освіти нового покоління. Саме *створення стандартів вищої освіти нового покоління* є одним із шляхів забезпечення високого рівня підготовки випускників ВНЗ та важливим чинником управління якістю їх підготовки. Провідна роль у розробці та формуванні стандартів вищої освіти нового покоління на основі моделювання майбутньої професійної діяльності випускника ВНЗ належить випускаючій кафедрі. Зрозуміло, що цей процес має відбуватися у тісній взаємодії як з іншими кафедрами, так і замовниками на підготовку фахівців та потенційними роботодавцями. Таким чином, здійснюється формування *проективної складової системи управління якістю підготовки майбутніх фахівців.*

Не менш важливою є *організаційно-процесуальна складова системи управління якістю підготовки*, яка виконує завдання забезпечення взаємозв'язку елементів навчально-виховного процесу і надає можливість науково-педагогічним працівникам разом зі студентами ефективно працювати для досягнення необхідного рівня підготовки. Вона містить питання розподілу, кооперації та координації педагогічної праці, створення тісної взаємодії всіх учасників навчання та виховання майбутніх фахівців.

Сучасний фахівець повинен володіти сукупністю теоретичних знань у певній галузі

знань, необхідних для застосування в професійній діяльності, і вміти вирішувати практичні завдання, використовуючи теоретичну базу. Невід'ємними рисами сучасного фахівця є інтелект, аналітичні та організаторські здібності, відповідальність, ініціативність, комунікабельність, вихованість, широкий науковий кругозір і т.ін. Саме тому вищому навчальному закладу кожний навчальний рік доводиться вирішувати складні завдання з виділення обсягу навчального часу, достатнього для забезпечення високої якості підготовки випускників зі спеціальності і її спеціалізацій, та раціонального відбору змісту навчання за циклами навчальних дисциплін, що формують знання й вміння за напрямками і спеціальностями при виконанні вимог державної компоненти стандарту вищої освіти – освітньо-професійної програми в частині переліку нормативних навчальних дисциплін, обсягу часу, відведеного на їх вивчення, форми підсумкового контролю, програм нормативних навчальних дисциплін та терміну навчання. За умови високої насиченості навчального плану важливо забезпечити повну відповідність обсягу навчального матеріалу можливостям його засвоєння студентами за відведений навчальний час. Цей процес має відбуватися в ході постійної роботи *міжкафедральних предметно-методичних комісій*.

Висока ефективність навчання неможлива без вирішення такого завдання, як поєднання процесів навчання та виховання. *Виховна робота у ВНЗ* є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу і включає в себе організаційні, морально-психологічні, педагогічні, інформаційні, правові, культурно-просвітницькі та соціальні заходи, які проводяться з метою формування у студентів професійних та особистісних якостей, необхідних для подальшої професійної діяльності. Виховання у ВНЗ має здійснюватися на всіх етапах навчання, носити систематичний характер і забезпечувати всебічний розвиток особистості, формування активної життєвої позиції, високого рівня громадської свідомості, компетентності при вирішенні будь-яких завдань, які ставить перед нею життя. Разом з тим, роль науково-педагогічного складу випускаючої кафедри ВНЗ безумовно є пріоритетною, адже під час навчання на випускному курсі завершується формування світогляду і ціннісних орієнтацій молодого людини – випускника ВНЗ.

Невід'ємною складовою освітньої діяльності ВНЗ і обов'язком керівного складу, наукових та науково-педагогічних працівників ВНЗ, головним засобом досягнення високого рівня якості підготовки фахівців з вищою освітою є *наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність*. Серед її основних завдань: отримання конкурентноздатних наукових і науково-прикладних результатів; використання нових наукових, науково-технічних знань при підготовці фахівців з вищою освітою; підготовка кваліфікованих фахівців, наукових і науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації та їх атестування; підтримка існуючих та формування нових наукових шкіл; здійснення заходів щодо підтримки наукових досліджень молодих учених та обдарованих студентів, залучення їх до наукових шкіл; ефективне використання наукового і науково-технічного потенціалу вищої школи.

Творчий потенціал є соціально значимою якістю людини, однією з найважливіших характеристик особистості фахівця. Гармонічне поєднання навчальної та науково-дослідної

роботи є найважливішою передумовою залучення студентів у наукові дослідження, розвитку їхніх творчих навичок. На випускаючій кафедрі, як правило, зосереджується основний науковий потенціал вищого навчального закладу, який забезпечує проведення актуальних наукових досліджень, роботу наукових гуртків студентів, керівництво кваліфікаційними роботами тощо.

Якість навчального процесу і проведення наукових досліджень значною мірою визначається станом матеріально-технічної бази кафедр. Тому необхідне їх постійне оновлення та модернізація з метою приведення у відповідність до сучасного рівня розвитку науки, техніки та технологій, створення автоматизованих систем наукових досліджень, використовуваних при навчанні студентів, постійний контроль за забезпеченістю студентів навчальною літературою та методичними розробками з відповідних навчальних дисциплін і їх своєчасне оновлення.

Організаційно-процесуальна складова системи управління якістю підготовки не може бути реалізована без ефективного функціонування *моніторингової складової системи управління якістю підготовки*. Діагностування, як цілеспрямована дія, передбачає встановлення нормативів у формі показників результативності всіх ключових компонентів педагогічного процесу як об'єкта управління, вимірювання фактично досягнутих результатів якості підготовки, облік результатів, порівняння фактичних показників з нормативно заданими та прийняття відповідних управлінських рішень для досягнення поставлених цілей.

У своєму дослідженні О.М. Мелешко [4] для оцінювання якості підготовки фахівця запропонувала наступну схему формування показників якості підготовки фахівця: рівень фундаментальної теоретичної підготовки (знання фундаментальних дисциплін, знання професійно-орієнтованих та спеціальних дисциплін); рівень професійної компетентності (технологічна та інформаційна компетентність, базові навички фахівця, уміння обґрунтовувати і обирати найкраще рішення); особистісні якості фахівця (розумові навички, навички міжособистісної комунікації, особистісні якості).

На нашу думку, певна сукупність показників, які надають інформацію про якість підготовки фахівця та рівень його готовності до виконання професійної діяльності та критерії оцінювання показників якості, багато в чому залежать від побудови моделі професійної діяльності майбутнього фахівця. Від того, наскільки точно вона буде побудована і відповідати майбутній професійній діяльності, настільки будуть і визначені показники та критерії якості підготовки випускника.

Групою російських науковців [6] для оцінювання якості підготовки фахівця у вищому навчальному закладі пропонується використовувати комплексний показник, що містить в собі індивідуальні показники, які й характеризують ці властивості. У дослідженні було обрано вісім таких індивідуальних показників якості фахівця: рівень професійних знань; рівень практичного застосування професійних знань; рівень творчих навичок (участь у науково-дослідницькій роботі, доповіді, статті, використання результатів науково-дослідницької роботи у курсових, дипломних роботах); рівень професійно-орієнтованих знань

(середня оцінка з професійно-орієнтовних дисциплін); рівень загальних математичних і природничо-наукових, загальних гуманітарних й соціально-економічних знань (середня оцінка з загальних математичних і природничо-наукових, загальних гуманітарних і соціально-економічних дисциплін); рівень виконавської дисципліни (своєчасне виконання курсових, дипломних проєктів, своєчасне отримання заліків – оцінює куратор академічної групи); рівень загальної активності і підприємництва (участь в суспільній праці і праці з сумісництвом – оцінює куратор групи); рівень культурного, етичного і морального виховання (оцінює куратор групи).

Однак, на нашу думку, деякі з вказаних показників можуть бути недостатньо об'єктивними, оскільки й самі вони залежать від багатьох чинників. Для більшої об'єктивності оцінювання якості підготовки фахівців у ВНЗ необхідно враховувати самооцінні судження випускників, які нададуть додаткову інформацію про їх готовність здійснювати професійну діяльність, про рівень сформованості тих чи інших якостей і властивостей та ін.

Критерії вибору і структурування сукупності показників якості підготовки фахівця можуть бути самими різними. За основу для виділення такої сукупності іноді приймають моделі системи освіти, структуровані цілі освітньої системи, критерії її ефективного функціонування, актуальні проблеми управління і т. ін. Ми вважаємо, що незважаючи на основу вибору, сукупність показників має бути: адекватною трактуванням якості освіти, прийнятним педагогічним співтовариством країни; репрезентативною, тобто такою, що володіє достатньою повнотою; такою, що може бути представлена на кількісному або якісному рівнях виміру; визнаною користувачами і корисною на різних рівнях управління; придатною для збору інформації про освітню діяльність за потрібними в управлінні напрямками; націленою на ту інформацію, що має прогностичні можливості і є значимою протягом декількох років; надійною, простою, економічно доцільною.

Результати функціонування моніторингової складової системи управління якістю підготовки становлять основу *корегувальної складової*. Регулювання педагогічного процесу для досягнення та підтримання його оптимального стану й рівня якості підготовки фахівців здійснюється відповідно до положень стандартів вищої освіти, навчальних планів і програм навчальних дисциплін, що становлять основу *проективної та організаційно-процесуальної складових системи управління якістю підготовки*, шляхом застосування управлінських рішень і дій у формі відповідних інструкцій, наказів, розпоряджень і рекомендацій, а також через моральні та матеріальні стимули. Застосування управлінських рішень і дій здійснюється через різноманітні методи управління, які є інструментом впливу суб'єкта на об'єкт управління і водночас засобом їх взаємодії.

Таким чином, система управління якістю підготовки фахівців на рівні випускаючої кафедри та вищого навчального закладу містить *проективну, організаційно-процесуальну, моніторингову та корегувальну складові*, які реалізують декілька взаємообумовлених та взаємозалежних процесів:

1. *Планування якості підготовки фахівців*, що містить декілька складових: визначення цілей, стратегії, завдань та конкретних планів забезпечення якості підготовки фахівців, тобто концепція освітньої діяльності ВНЗ; науково-методичне забезпечення організації, проведення та управління якістю навчально-виховного процесу; розробку компоненти ВНЗ стандартів вищої освіти, який включає розробку варіативної складової освітньо-професійної програми в частині переліку варіативних навчальних дисциплін, обсягу часу, відведеного на їх вивчення, та форми підсумкового контролю, а також розробку засобів діагностики якості вищої освіти в частині варіативних навчальних дисциплін; розробку структурно-логічних схем підготовки фахівців за спеціальністю (спеціалізацією) підготовки, навчальних (робочих навчальних, індивідуальних навчальних) планів, програм (робочих програм) навчальних дисциплін, структурно-логічних схем їх вивчення, а також відповідних засобів діагностики.

2. *Організацію забезпечення якості підготовки*, що включає: якісний конкурсний відбір абітурієнтів до вступу до ВНЗ, кандидатів до вступу до магістратури, аспірантури та докторантури; організацію якісного проведення всіх видів навчальних занять та практичної підготовки студентів; інформаційно-методичне забезпечення вивчення навчальних дисциплін (підготовку та видання підручників, навчальних посібників, інших методичних і дидактичних матеріалів, а також визначення типових за структурою та змістом контрольних, кваліфікаційних завдань, тестів тощо та своєчасне їх відновлення); матеріально-технічне забезпечення вивчення навчальних дисциплін (створення і модернізація лабораторного обладнання, оснащення аудиторій елементами зразків техніки, забезпечення комп'ютерами, наочними посібниками, іншими матеріально-технічними засобами); забезпечення самостійної підготовки студентів, всім необхідним для якісного вивчення навчального матеріалу;

3. *Процес кадрового забезпечення якісної підготовки фахівців*, а саме: відбір кандидатур на посади науково-педагогічних працівників; підготовку і підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників; підготовку і захист кандидатських та докторських дисертацій.

4. *Процес контролю за якістю підготовки фахівців*, що передбачає: розробку показників якості, критеріїв оцінки, методики оцінювання знань, умінь та навичок студентів; організацію системи контролю навчальних занять і самостійної роботи студентів; організацію проведення державної атестації випускників; періодичну атестацію керівного складу та науково-педагогічних працівників ВНЗ.

5. *Організацію виховної роботи*, що включає: визначення виховних цілей при проведенні кожного навчального заняття; створення та організацію роботи студентського самоврядування; визначення рейтингів студентів, розробка та втілення в життя моральних стимулів.

6. *Процес розвитку творчих навичок та проведення науково-дослідної роботи студентів*, що передбачає: організацію роботи гуртків наукового товариства студентів; залучення студентів до участі у виконанні науково-дослідних робіт, винахідницької та раціоналізаторської роботи тощо.

7. *Процес корегування*, що передбачає аналіз діяльності випускників ВНЗ.

Система управління якістю підготовки фахівців на випускаючій кафедрі охоплює весь цикл підготовки фахівців. Наявність системи управління якістю підготовки сприяє підвищенню ефективності роботи кафедри, а також досягненню та підтриманню високої якості підготовки фахівців.

Список літератури:

1. Комишан А. І. Компетентнісний підхід як основа стратегії управління якістю освіти / А. І. Комишан, К. І. Хударковський // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Збірник наукових праць. Випуск 16. – Х.: УПА. – 2007. – С.44-50.
2. Стасев Ю. В. Управління якістю підготовки військових фахівців: проблеми та шляхи їх вирішення / Ю. В. Стасев, С. В. Залкін, К. І. Хударковський., О. С. Челпанов // Навчально-виховний процес: методика, досвід, проблеми: Науково-метод. збірник. – Х. : ХУПС. – 2009. –Вип. 4(104). – С.4-13.
3. Иродов М. И. Создание системы управления качеством подготовки специалистов в ВУЗе / М. И. Иродов, С. В. Разумов // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 2(25). – С. 90-95.
4. Мелешко Е. Н. Методы и модели управления качеством подготовки специалистов с высшим образованием в регионе: дис. на соискание науч. ст. канд. эконом. наук: 08.00.13 / Елена Николаевна Мелешко. – Ростов-на-Дону, 2000. – 249 с.
5. Суслов А. Г. Кафедральная система обеспечения качества подготовки специалистов / А. Г. Суслов // Менеджмент качества подготовки специалистов в техническом вузе: материалы Всерос. науч.-метод. семина., (г. Брянск, 17-18 апр. 2001 г.) / под ред. В. И. Попкова. – Брянск: БГТУ, 2001. – С. 42-46.
6. Суслов А. Г. Система оценки качества подготовки специалиста / А. Г. Суслов, А. Г. Авдиенко // Качество. Инновации. Образование. – 2005. – № 3. – С. 58-61.
7. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.
8. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.
9. Чугалин А., Боев О., Кринушова А. Качество инженерного образования: мировые тенденции в терминах компетенций // Высшее образование в России. – 2006. – № 8. – С. 9-17.

*Levkovsky Anatoly, Zhytomyr State University named after
Ivan Franko Zhytomyr, Ukraine
Senior Lecturer, Department of Physics*

EVALUATION ACTIVITY OF THE PHYSICS TEACHER ACCORDING TO THE RATING APPROACH

Abstract: This paper focuses on the professional activity of teachers of physics in secondary schools. See more deals with performance evaluation of learning activities of students in the rating of the educational process.

Keywords: Evaluation, module, the learning element, system evaluation.

*Левківський Анатолій Миколайович,
Житомирський державний університет
імені Івана Франка, м. Житомир, Україна
старший викладач кафедри фізики*

ОЦІНЮВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ ЗА УМОВ РЕЙТИНГОВОГО ПІДХОДУ

Анотація: Дана стаття присвячена професійній діяльності вчителів фізики загальноосвітніх шкіл. Детально розглядаються питання оцінювання результатів навчальної діяльності учнів при рейтинговій організації навчального процесу.

Ключові слова: оцінювальна діяльність, модуль, навчальний елемент, рейтингова система оцінювання

Постановка проблеми. В наш час, коли значних змін зазнає система освіти, значної ролі набуває система оцінки її якості. Зазначимо, що учителі фізики загальноосвітніх шкіл приділяють недостатню увагу набуттю знань та розвитку вмінь оцінювати діяльність школярів. Все це призводить до недостатньо об'єктивного оцінювання учнів, зниження мотивації навчання та самооцінки школяра, що в результаті позначається на результативності навчально-виховного процесу в цілому.

Аналіз останніх досліджень. Питанням дослідження оцінювальної діяльності та виділення її структурних компонентів займалась значна кількість науковців, серед яких Н. Буринська [1], І. Гнітман [2], Л. Липова [3], І. Підласий [4], В. Полікарпова [5],

В. Симонов [6] та ін. Зокрема, на думку І. Гнітмана, оцінювальна діяльність будь-якого учителя загальноосвітньої школи полягає лише у виставленні оцінки засвоєних знань, умінь та навичок [2]. У своїх роботах В. Полікарпова приділяє значну увагу оцінювальній діяльності учителя як складовій його професійної діяльності, що включає оцінювання не лише діяльності учнів, але й взаємодії школярів та вчителя [5].

Метою статті є охарактеризувати оцінювальну діяльність вчителя фізики за умов рейтингового підходу.

Виклад основного матеріалу. Оцінювальна діяльність проводиться для того, щоб виявити міру правильності, об'єм, глибину засвоєних знань і умінь; встановити готовність і здатність учнів до сприйняття і засвоєння нових фізичних знань; отримати інформацію про характер і якість самостійної роботи учнів в процесі навчання; виявити труднощі, помилки учнів і причини їх виникнення; визначити ефективність організації, методів і засобів навчання фізиці.

З врахуванням сказаного вище визначення оцінювальної діяльності сформулюємо таким чином: під оцінювальною діяльністю розумітимемо систему діяльності вчителя, яка дозволяє визначити рівень знань, умінь і навичок учнів, розвиток їх індивідуальних особливостей з метою здійснення управління навчальною діяльністю.

Таким чином, в процесі оцінювання навчальних досягнень учнів можна виділити ряд послідовних етапів, для успішної реалізації яких учитель повинен мати відповідні знання й уміння.

Охарактеризуємо етапи оцінювальної діяльності з точки зору особливостей їх реалізації учителем фізики.

I етап. Визначення цілей навчання. Будь-яка діяльність, у тому числі й оцінювальна, має свою мету, якою, на наш погляд, є встановлення міри досягнення учнями цілей навчання, тобто, наскільки учнями засвоєні певні знання і сформовані відповідні уміння.

У процесі контролю знань і умінь школярів учитель отримує певною мірою об'єктивну інформацію про якість і рівень засвоєння навчального матеріалу учнями, на основі якої він може будувати подальше навчання і своєчасно його коригувати. У процесі підготовки до контролю, а також і в ході його проведення, учні уточнюють, систематизують і узагальнюють вивчене, застосовують на практиці отримані знання, набуваючи певних умінь. Так реалізується контролююча і навчальна функції контролю.

Кожен навчальний предмет, крім загальних цілей навчання, має специфічні цілі, характерні для даного предмету.

При визначенні цілей навчання в рамках навчального предмету основне завдання вчителя полягає в наступному: з кожного розділу, теми навчальної програми він повинен визначити рівень засвоєння учнями необхідних знань, врахувати відношення до предмету й на підставі цього визначити комплекс навчальних цілей.

II етап. Модульне структурування навчального матеріалу відповідно до поставлених цілей навчання. Мета цього етапу зводиться до виділення основних елементів

навчального матеріалу, які учням необхідно знати після вивчення певної теми, розділу, і засвоєння яких потрібно перевірити.

Використання рейтингової системи припускає деяку перебудову структури навчання. Весь навчальний матеріал розбивається на логічно завершені частини, але цілісність загального курсу зберігається. Така частина навчального матеріалу називається модулем, під яким розуміється самостійний розділ або конкретна тема курсу, а також завдання, направлені на вироблення відповідних практичних умінь і навичок.

У кожному модулі виділяють елементи знань: поняття, закони, які студенти повинні засвоїти обов'язково, і встановлюють їх взаємозв'язки. Під елементом розуміється така частина навчального матеріалу, спрощення якої недоцільне або на даному етапі навчання неприпустиме, оскільки вона є базою в системі навчального матеріалу. Учні засвоюють ті базові знання, які необхідні для подальшого навчання з даного предмету.

Таким чином, модуль можна представити як цілісну сукупність елементів, що мають зв'язки як з іншими елементами предмету, так і з іншими предметами в цілому. Така будова додає модулю мобільності і гнучкості і забезпечує у учнів формування мобільних і гнучких знань.

III етап. Вибір способу організації поточного контролю знань. Вибір форм контролю є складним педагогічним завданням, яке вирішується в результаті відповіді на два ключових питання: що перевіряти і скільки часу відводиться на контроль. При використанні рейтингової системи оцінювання знань контроль можливий на всіх заняттях, включаючи перше заняття з предмету. Це може бути вхідний (стартовий рейтинг) контроль, на якому перевіряється наявність і рівень певних знань, необхідних для подальшого вивчення дисципліни. Але головну, визначальну роль у встановленні рейтингу учня відіграє поточний контроль. Поточний контроль є одним з основних засобів стимулювання регулярної активної навчальної діяльності учнів.

Поточна робота учнів протягом чверті робить основний внесок в загальну суму балів рейтингу. Залишкові знання при постійній, регулярній роботі підвищуються.

IV етап. Підготовка дидактичного матеріалу, що забезпечує вибрану форму і метод поточного контролю. Даний етап є не тільки складним, але і дуже трудомістким. Для проведення контролю навчальних досягнень за рейтинговою системою учителю необхідно мати різноманітний дидактичний матеріал. З кожної конкретної теми, розділу створюється банк завдань, запитань, вправ, тестів, на основі яких можна підготувати індивідуальні завдання для учнів, контрольні роботи за рівнями складності.

Відповідно до намічених цілей, часу і методів здійснення контролю учитель підбирає завдання з наявного у нього банку завдань. Спочатку формуються контрольні заходи для поточного контролю. З банку завдань відбирають завдання або питання для фронтального й індивідуального опитування, фізичного диктанту, тестування.

Велику роль в навчанні фізиці відіграє фізичний експеримент. У зв'язку з цим у учнів необхідно формувати вміння читати схеми і графіки, аналізувати умову завдання,

представлену у вигляді тексту, малюнка, графіку, користуватися алгоритмами рішення завдань, узагальнювати, класифікувати і систематизувати, робити логічні висновки.

Тематичний, періодичний завершальний(підсумковий) контроль проводять, як правило, у формі тестування, письмової контрольної роботи, заліку або іспиту. Завдання для цих видів контролю підбираються з того ж банку завдань.

V етап. Оцінювання і розрахунок рейтингових оцінок. В першу чергу необхідно визначити тип рейтингу, який буде використовуватиметься під час навчання. Це може бути або накопичувальний рейтинг, або залежний, або відносний, або абсолютний рейтинг. Після визначення типу рейтингу необхідно встановити максимальне число балів, яке може здобути учень при умові виконання всіх видів навчальної діяльності, і мінімальне число балів, яке дозволить вважати успішність задовільною.

На даний час у ВНЗ України загальноприйнятою є 100-бальна рейтингова шкала, при використанні якої загальна оцінка є простою сумою оцінок за окремі контрольні заходи, що робить її популярнішою. На наш погляд саме 100-бальна рейтингова шкала є найбільш прийнятною при організації рейтингового контролю знань і умінь учнів, оскільки є достатньо простою і зрозумілою як для учителів, так і для учнів, не вимагає від останніх додаткових розрахунків, і відповідно спрощується процедура підрахунку підсумкового рейтингу та переведення рейтингового балу в традиційну (дванадцятибальну) систему оцінок. Крім того, 100-бальна рейтингова шкала стала вже звичною для студентів – майбутніх учителів.

VI етап. Розробка шкали перерахунку рейтингу учня в дванадцятибальну систему оцінок. Виконання даного етапу рейтингової системи контролю необхідне, оскільки офіційні інструкції вимагають проставляння оцінок до атестаційних документів за дванадцятибальною шкалою, яка забезпечує єдиний підхід до рівня знань учнів.

За відсутності екзамену з даної дисципліни підсумковий рейтинг учня визначається підсумовуванням всіх балів, які він здобув протягом всього семестру, на підставі яких виставляється підсумкова оцінка.

За наявності іспиту, бали, набрані протягом семестру, підсумовуються з балами отриманими на іспиті. Стимулюючи систематичність і активність студентів впродовж всього семестру, студентів з високим рейтингом можна звільнити від іспиту.

Про можливість отримати оцінку за іспит автоматично студентів слід попередити на початку вивчення дисципліни. В цьому випадку для визначення підсумкового рейтингу до екзаменаційних показників додається максимальна кількість балів, якою оцінюється іспит (на іспит відводиться частка 20-30% від всього рейтингу). Слід зазначити, що деякі дослідники вважають, що виставляння екзаменаційної оцінки автоматом представляється невиправданим, оскільки при підготовці до іспиту у ще раз відбувається повторення матеріалу його закріплення і систематизація. Але, як показує практика, можливість отримання оцінки за іспит автоматично є хорошим стимулом і мотивацією для регулярної і активної роботи протягом всього періоду вивчення дисципліни.

У випадку, коли іспит все ж є необхідним, рейтингова система контролю знань дозволяє знизити рівень стресу на іспиті можливістю досягнення мінімально гарантованої позитивної оцінки протягом семестру. Вищий бал може бути отриманий тільки при складанні підсумкового іспиту. Таким чином у студентів або учнів зберігається мотивація учіння не тільки протягом семестру, але і в період сесії.

VII етап. Інформування учнів про результати рейтингового контролю знань. Однією з головних переваг використання рейтингової системи контролю в порівнянні з традиційною системою оцінювання знань є можливість оцінювання самими учнями в будь-який момент часу стану своєї роботи з вивчення дисципліни й виконання всіх видів навчальних завдань. З'являється можливість вносити корективи до організації поточної самостійної роботи, отримати об'єктивну інформацію про ступінь засвоєння того чи іншого розділу і прогнозувати підсумкову оцінку з предмету, який вивчається.

Досить важливою при використанні рейтингової системи є фіксація учителем всіх без винятку результатів діяльності учня для уникнення будь-яких образ і непорозумінь. Оголошення рейтингу учня може бути відкритим (наприклад, графічне представлення у вигляді таблиці на стенді в аудиторії) або закритим. У другому випадку публічно оголошуються тільки максимальний і мінімальний рейтинг без оголошення їх належності, щоб кожен учень міг зорієнтуватися і уявити собі своє власне положення, порівняти свій рейтинг з рейтингом однокласника, після чого прийняти якісь рішення.

VIII етап. Аналіз недоліків у знаннях учнів і внесення необхідних коректив у навчальний процес. На завершальному етапі учитель аналізує усі результати оцінювальної діяльності. Аналіз відбувається за двома основними параметрами: відповідність рівня знань і умінь учнів вимогам навчальної програми з фізики; індивідуальні досягнення учнів у вивченні фізики. Оцінка учнів в цьому випадку має бути спрямованою на виявлення індивідуальної динаміки розвитку школярів з урахуванням індивідуальних успіхів учнів за поточний і попередній періоди.

Оцінка результатів навчальної діяльності дуже важлива не тільки для учнів, але й для самого учителя, оскільки підвищення якості навчання залежить не тільки від старань і прагнень учнів, але й від якості викладання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На підставі вищесказаного, можна відзначити основні відмінності рейтингової системи контролю від традиційної: модульна структура змісту матеріалу, який вивчається; мультибальність оцінки знань; визначення рейтингу кожного учня; різноманіття форм і методів контролю в рамках кожного з модулів; об'єктивна інформація про успішність учнів, що дозволяє коректувати навчальний процес на будь-якому етапі навчання.

Таким чином, оцінювальна діяльність учителя фізики в умовах рейтингової системи складається з 8 основних етапів, до здійснення яких він має бути **підготовлений**. Говорячи про те, що людина підготовлена до певної діяльності, ми припускаємо, що для цього вона володіє відповідними знаннями і вміннями. Отже, у структурі підготовленості майбутнього

учителя фізики до оцінювальної діяльності треба виділити сукупність знань(змістовний компонент) і умінь(виконавчий компонент), необхідних для її здійснення.

Список використаних джерел та літератури:

1. Буринська Н. М. До проблеми оцінного контролю / Н. М. Буринська // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 2. – С. 85–91.
2. Гнитман И. А. О проблеме оценивания учебных достижений в условиях модернизации российской школы / И. А. Гнитман // Педагогический вестник ЕАО. – 2005. – № 2. – С. 16–23.
3. Липова Л. Специфікація методів навчання в класах природничих профілів / Л. Липова // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 27–30.
4. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 616 с.
5. Поликарпова В. В. Развитие оценочной деятельности учителя в процессе его профессионального становления : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. В. Поликарпова. – Санкт-Петербург, 2009. – 35 с.
6. Симонов В. П. Диагностика степени обученности учащихся : учебно-справочное пособие / В. П. Симонов. – М. : МРА, 1999. – 48 с.

*Solodka Anzhelika, Institute of Pedagogical Problems,
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv,
Associate professor, PhD, Postdoc*

Formation the availability of pedagogical process' participants to interact across cultures: model and methodic

Abstract. The article deals with the content of developed structural-functional model of formation the availability of pedagogical process' participants to interact across cultures. The central point of this model is the understanding of cross-cultural context.

The model is implemented in created methodology of forming cross-cultural availability to interact. Methodology presents the deploymental process of interdependent components: structural, instrumental-interactive, reflexively-prognostic. The base of it is the designing context of interaction in various educational activities.

Keywords: cross-cultural interaction, cross-cultural context, availability to interact, personality culture.

*Солодка Анжеліка, Інститут проблем
виховання НАПН України, Київ,
доцент, кандидат педагогічних наук, докторант*

Формування готовності учасників педагогічного процесу до кроскультурної взаємодії: модель та методика

Анотація. У статті розкривається зміст розробленої структурно-функціональної моделі формування готовності учасників педагогічного процесу до кроскультурної взаємодії. Центром моделі є розуміння кроскультурного контексту. Структурно-функціональна модель реалізується у створенні методики формування готовності учасників педагогічного процесу до кроскультурної взаємодії. Методика представлена як процес послідовного розгортання взаємозалежних складових: конструктивної, інструментально-інтерактивної, рефлексивно-прогностичної. Головний акцент зроблено на моделюванні кроскультурного контексту взаємодії у різноманітних формах учбової діяльності.

Ключові слова: кроскультурна взаємодія, кроскультурний контекст, готовність до кроскультурної взаємодії, особистісна культура.

Передмова. Актуальність проблеми обумовлена процесами інтернаціоналізації та інтеграції вищої освіти, які протягом багатьох років були предметом активних наукових дискусій. Вчені та практики визнали необхідність підготовки учасників взаємодії до ефективного функціонування в іншокультурному середовищі. У цьому контексті модернізація змісту освіти та виховання посилюються в напрямку формування особистісних якостей суб'єктів педагогічного процесу, що роблять їх активними учасниками взаємодії національних культур різних країн.

Велика кількість досліджень з кроскультурної взаємодії (Hofstede & McCrae, 2004; House, Javidan, & Gupta, 2004) призвели до розуміння того, факту, що її учасники повинні володіти спеціальними навичками та мати певні характеристики особистості, які зумовлюють ефективність інтеракції між культурами (Rich, 1974; Matsumoto, 2001). Різноманітні концепції особистості на перетині культур намагалися дати її визначення як такої, чия ідентичність поширюється за межі власної культури, вміщає в собі різноманітність реальностей (Adler, 1998).

Теорії, які репрезентують концепції розвитку культурного інтелекту (CQ) наголошують на індивідуальних здібностях для ефективного функціонування в іншокультурному середовищі та підкреслюють пріоритет знань у розвитку розуміння, мотивації та навичок у різноманітних кроскультурних контекстах (Ang & Van Dyne, 2008; Templer, Tay & Chandrasekar, 2005; Van Dyne, Ang & Livermore, 2010). Інші дослідження визначають емоційний інтелект (EQ) як одну з необхідних властивостей особистості для здійснення кроскультурної взаємодії (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000; Farh, Seo, & Tesluk, 2012). Велика кількість досліджень сфокусована на поєднанні характеристик: усвідомлення змісту взаємодії, емпатії, мотивації та комунікації (Barling, Slater & Kelloway 2000; Gardner & Stough 2002; Leban & Zulauf 2004).

Незважаючи на те, що існуючі теоретичні та практичні підходи до проблеми внесли свій вагомий внесок у кроскультурну освіту, але, на нашу думку, різновиди концептуальних висновків можуть бути об'єднані у напрямку *формування готовності до кроскультурної взаємодії* (Solodka, 2013a).

Тому метою даного дослідження є висвітлення деяких науково-обґрунтованих засад ефективної кроскультурної взаємодії, а саме: створеної структурно-функціональної моделі та методики формування готовності учасників педагогічного процесу вищих навчальних закладів до кроскультурної взаємодії.

Розроблена модель формування готовності учасників педагогічного процесу до кроскультурної взаємодії є теоретико-методологічною концепцією формування особистісних якостей, які забезпечують ефективну участь у взаємодії. Виокремлено аспекти проектування: філософсько-культурологічний та психолого-педагогічний, кожен з яких описує певну площину взаємодії учасників педагогічного процесу. *Філософсько-культурологічний аспект* визначає взаємовідношення «особистість – діалог – культурна діяльність – культурно обумовлена суб'єктність». *Психолого-педагогічний аспект* («особистість – контекст – особистісна культура») дає змогу уявити «механізм» здійснення кроскультурної взаємодії, зрозуміти сутність «зустрічного» впливу досвіду кроскультурної взаємодії на становлення особистісної культури учасників взаємодії.

Застосування контекстного підходу (О.Вербицький) дозволяє структурувати процес кроскультурної взаємодії на основі опанування різних змістових життєвих контекстів.

Контекст визначається як система внутрішніх і зовнішніх факторів та умов поведінки і діяльності людини, які впливають на особливості сприйняття, розуміння й перетворення певної ситуації, які у свою чергу, визначають сенс та значення цієї ситуації як цілого та його складових компонентів [2, с. 43]. Іншими словами, внутрішній та зовнішній контексти надані людині у предметних та соціальних контекстах.

Внутрішній контекст (особистісний) – це образ світу, світовідчуття, що склалося у свідомості людини як результат взаємодії та взаємовпливу різних культур (загальнолюдської, національної, етнічної). Образ світу людини визначає для неї значення та смисл сприйняття, розуміння та перетворення конкретної ситуації. Можна визначити, що образ світу, обумовлений ідеями різних культур, регулює надходження інформації з зовнішнього світу та навпаки. Отже, внутрішній контекст є дієвим механізмом розвитку особистості.

Зовнішній (соціокультурний контекст) – це система предметних, соціальних, соціокультурних, просторово-часових та інших характеристик ситуацій діяння та вчинку. Зумовлений цінностями загальнолюдської, національної, етнічної культури він є зовнішньою умовою, що визначає та впливає на формування внутрішнього взаємозв'язку між змінними індивідуального усвідомлення особистості.

Учасники педагогічного процесу «занурені» у зовнішні соціокультурні контексти, що обумовлені: світовим освітнім простором (різноманітними підходами у сфері освіти людини); освітнім середовищем країни (проявами культурного освітнього колориту); оточенням комунікативної та інформаційної культури та власне освітнім середовищем навчального закладу, де створюються умови для розвитку особистості у просторі конкретної системи освіти. Соціокультурні контексти впливають на ціннісно-сміслову основу особистісної культури учасників взаємодії і набувають свого значення завдяки їх включенню у внутрішній особистісний контекст.

Під особистісною культурою розуміються інтелектуальні, моральні й морально-етичні (духовні) зразки поведінки та діяльності людини, які засвоюються в контексті різних культур, безперервно змінюються, перебувають у постійному розвитку, яким людина слідує в своєму пізнанні та життєдіяльності. Отже, особистісна культура є інтегральним результатом впливу на особистість цінностей загальнолюдської, національної, етнічної культур.

Механізм зустрічного впливу внутрішнього особистісного контексту та зовнішнього соціокультурного контексту здійснюється у просторі *кроскультурного контексту*, який представляє собою зустріч, перетин та взаємопроникнення цінностей різних культур. Кроскультурний контекст – це інтегральна багаторівнева цілісність, яка сприяє зануренню в культуру, де унікальний образ світу особистості, що становить внутрішній контекст її життєдіяльності, накладається на зовнішній контекст і утворює особистісний зміст того, що сприймається.

Отже, зміни в особистісній культурі людини відбуваються опосередковано через кроскультурний контекст. Саме в кроскультурному просторі взаємодії (контексті) відбувається смислоутворювальний вплив на зміст і процес присвоєння особистістю нових культурних зразків і тим самим опосередковується становлення її особистісної культури.

У рамках кроскультурного контексту формуються передумови для рефлексії і формування установок особистості, що обумовлюють прояв дій і вчинків людини на рівні її особистісної культури.

Обумовлена впливом кроскультурного контексту особистісна культура людини проявляється на наступних рівнях: рівень етнокультурної ідентичності, рівень кроскультурної компетентності, рівень духовності особистості.

Таким чином, результатом розвитку особистісної культури учасника кроскультурної взаємодії є особистісне перетворення, яке знаходить своє вираження у здатності особистості виступати посередником діалогу культур.

Розроблена структурно-функціональна модель реалізується у створенні методики формування готовності учасників педагогічного процесу до кроскультурної взаємодії.

Методика представлена як процес послідовного розгортання взаємозалежних складових: конструктивної, інструментально-інтерактивної, рефлексивно-прогностичної.

Головний акцент в методиці зроблено на моделюванні кроскультурного контексту взаємодії у різноманітних формах навчальної діяльності. Одиницею діяльності в методиці виступає вчинок (методика розкриває етапи формування вчинку культурного сприйняття). Одиницею змісту методики виступає *проблемна ситуація*. Система таких ситуацій дозволяє розгортати зміст навчання та виховання у динаміці шляхом створення сюжетної канви модельованої діяльності, що створює можливість для інтеграції наукових знань різних гуманітарних дисциплін, необхідних для вирішування ситуацій. У методиці моделюються (проблемні) умови контексту кроскультурної взаємодії.

Тренінг було обрано як один із основних методів (поряд з методами кроскультурних інтеграторів та методом веб-квестів). Тренінгова система включає тренінги, що спрямовані на розвиток: *позитивної взаємодії, продуктивної участі у взаємодії та сумісності з іншокультурним середовищем*. Головним завданням тренінгів позитивної взаємодії є усвідомлення його учасниками своєї культурної ідентичності, різноманітності внутрішнього змісту, особливостей своєї власної культури, її неексплікованих проявів. Тренінги продуктивної участі у взаємодії спрямовані на розвиток інструментальних якостей особистості (кроскультурної компетентності). Кроскультурне сприйняття розвивається під час тренінгів розвитку сумісності з іншокультурним середовищем з застосуванням культурних інтеграторів.

Суттєвим у розвитку *техніки культурного сприйняття* (Solodka, 2013b) є розгорнуте відображення кроскультурного контексту. У процесі організації діяльності на основі кроскультурного інтегратора відбувається усвідомлення та внутрішнє обґрунтування контексту через побудову ланцюжка відповідних суджень та формування певного загального висновку.

Навчання інтерпретації контексту взаємодії здійснюється на основі визначеного набору цінностей, якими одна культура відрізняється від іншої. За основу інтерпретації у кроскультурних інтеграторах використовуються базові ціннісні виміри культур С.Шварца і Г.Хофстїда. Розуміння та тлумачення відмінностей у культурних цінностях дає змогу учасникам взаємодії спрогнозувати поведінку представників інших культур та створити свою власну стратегію поведінки.

Моделювання кроскультурної взаємодії здійснюється на основі *фасилітації*.

Висновки. Запропонована функціонально-структурна модель формування готовності учасників педагогічного процесу визначає механізми впливу кроскультурного контексту на формування особистісної культури учасників педагогічного процесу.

В концептуальній моделі окреслено шляхи розвитку сфери особистісної культури суб'єктів педагогічного процесу, відкрита можливість вивчення її проявів на кожному з визначених рівнів.

Специфіка запропонованої методики полягає в тому, що в ній використовуються можливості інтерактивних методів. Вона відображає тенденцію до об'єднання учасників педагогічного процесу в діяльності через відпрацювання ситуацій кроскультурної взаємодії та розширення спектра тактик взаємодії у кроскультурному контексті, що моделюється на основі педагогічної фасилітації.

Подальшим напрямком дослідження є експериментальна перевірка вірогідності запропонованої моделі та методики формування готовності учасників педагогічного процесу ВНЗ до кроскультурної взаємодії.

Список літератури.

1. Hofstede, G. & McCrae, R. R. (2004). Culture and personality revisited: Linking traits and dimensions of culture. *Cross-Cultural Research*, 38, 52-88.
2. House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (2004). *Culture, leadership and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
3. Rich, Andrea (1974). *Interracial Communication*. New York: Harper and Row.
4. Matsumoto D. (2001) *The Handbook of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press.
5. Adler, S.P. (1998). Beyond Cultural Identity: Reflection on Multiculturalism. In *Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected readings* (pp225-247). Boston. London.: Intercultural Press
6. Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network. In Ang, S., & Van Dyne, L. (Eds.), *Handbook on cultural intelligence: Theory, measurement and applications* (pp.3–15). New York: M. E. Sharpe.
7. Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2005). Motivational cultural intelligence, realistic job preview, realistic living conditions preview, and cross-cultural adjustment. *Group and Organization Management*, 31(1), 154-173.
8. Van Dyne, L., Ang, S., & Livermore, D. (2010) Cultural intelligence: A pathway for leading in rapidly globalizing world. In K.Hannum. B.B. McFeeters, & L.Booyesen (Eds.), *Leading across differences* (pp.131-138). San Francisco: Preiffer.
9. Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). In R. Bar-On &

- J.D.A. Parker (eds.): *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
10. Farh, C. I., Seo, M., & Tesluk, P. E. (2012). Emotional Intelligence, teamwork effectiveness, and job performance: The moderating role of job context. *Journal of Applied Psychology*, 97(4), 890-900.
 11. Barling, J, Slater, F & Kelloway, EK (2000). 'Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study', *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 21, 3, 157.
 12. Leban, W & Zulauf, C. (2004). 'Linking emotional intelligence abilities and transformational leadership styles', *Leadership and Organization Development Journal*, 25, 7, 554- 564.
 13. Gardner, L & Stough, C. (2002). 'Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers', *Leadership & Organization Development Journal*, 23, 1/2, 68.
 14. Вербицкий А. А. (1999). Новая образовательная парадигма и контекстное обучение./А.А. Вербицкий. М.: ИЦПКПС, 175 с.
 15. Solodka A. K. (2013a) Personality Characteristics as Predictors of Affective Availability to Interact Across Cultures / Arab World English journal, V.4, 2, 213-219.
 16. Solodka A.K. (2013b) Theoretical backgrounds of cultural assimilator and its usage in cross-cultural education / European Applied Sciences, 4, 88-91.

*Vasilenko Anna, Eastern Federal University of Russia,
Professor, Department of Educational Psychology,
School of Pedagogies, Ussuriisk*

Self-actualization and emotional burnout of educationalists

Abstract: The article deals with phenomenological peculiarities of some trends in emotional burnout of schoolteachers within the context of self-actualization of their personalities. The research data obtained by the author studying a group of young teachers suffering a crisis of adaptation to professional activities are described.

Keywords: self-actualization of a personality, egotism, altruism, emotional burnout of an educationalist.

*Василенко Анна, Дальневосточный федеральный университет
в России доцент, кандидат психологических наук,
кафедра психологии образования, Школа педагогики, Уссурийск*

Самоактуализация и эмоциональное выгорание педагогов

Аннотация: В статье рассматриваются феноменологические особенности эмоционального выгорания педагогов в контексте самоактуализации личности. Описаны результаты эмпирического исследования проведённого автором в группе молодых учителей, переживающих кризис профессиональной адаптации.

Ключевые слова: самоактуализация личности, эгоизм, альтруизм, эмоциональное выгорание педагога.

Василенко А.Ю. проведено эмпирическое исследование феноменологических особенностей самоактуализации и эмоционального выгорания молодых учителей, находящихся на стадии профессиональной адаптации [1]. Далее феномен личностно-профессиональной самоактуализации исследовался как личностный фактор профилактики эмоционального выгорания педагогов. Интерес к феноменам самоактуализации и эмоционального выгорания педагогов связан с необходимостью понимания универсальных и специфических факторов и всей вариативности тенденций личностно-профессионального роста учителей, воспитателей, социальных педагогов, педагогов-психологов, преподавателей вузов.

Проблема профилактики синдрома эмоционального выгорания педагогов предполагает также обращение исследователей к ценностно-смысловой сфере педагога,

проблеме его личностного и профессионального самоопределения и *индивидуальным тенденциям* самоактуализации (Василенко А.Ю., Вязникова Л.Ф., Звенигородская Г.П.).

Традиционно и наиболее глубоко феномен самоактуализации личности исследуется представителями экзистенциально-гуманистического подхода (А. Маслоу, К. Роджерс и др.). Интересно, что В. Франкл критично противопоставляет самоактуализации личности проблему осознания и воплощения объективных, обусловленных жизненной ситуацией субъекта, жизненных смыслов. В 2008 году Василенко А.Ю. было проведено диссертационное исследование личностных факторов профилактики эмоционального выгорания в контексте самоактуализации представителей помогающих профессий системы «человек-человек». Его результаты позволяют утверждать, что наполненность индивидуального существования личности объективным, социально значимым смыслом является лишь одним из факторов профилактики эмоционального выгорания педагогов.

Эмпирическое исследование позволило выявить универсальные и специфические факторы профилактики синдрома в целом и отдельных симптомов эмоционального выгорания в контексте самоактуализации у педагогов с различиями в социальной направленности личности. Важно отметить, что особый интерес представляли такие критерии самоактуализации педагогов, которые можно отнести к профессионально значимым: позитивную экзистенциальную позицию личности, личностный рост по интра- и интерперсональным критериям, социальную интегрированность, трансцендентность и ориентированность на бытийные ценности («творческую активность»; «интересную работу»; «любовь, близкие отношения»; «счастье, благополучие всех людей»; «развитие, духовное и физическое самосовершенствование»; «продуктивную жизнь, максимальное использование своих сил, возможностей и способностей»). Теоретический анализ проблемы убеждает в том, что профессиональная вовлечённость педагогов феноменологически связана с перечисленными критериями самоактуализации личности. Личностно-профессиональная самоактуализация педагогов невозможна без высокой субъективной ценности и осмысленности труда, а также поощрения и актуализации тенденций самоактуализации учащихся. К такому взаимодействию педагога с учащимися можно отнести рефлексивное обучение. С точки зрения профессора Галины Петровны Звенигородской рефлексивный педагогический процесс приобретает взаимную направленность, для него характерна вариативность тенденций, их зависимость от самоопределения всех субъектов образовательного пространства [2]. Для всех субъектов такого процесса особенно ценным продуктом совместной деятельности становится не только осмысленность деятельности, но и переосмысление субъективного опыта, имеющихся знаний, а иногда - системы отношений.

Подлинная реализация компетентностного подхода при профессиональной подготовке и переподготовке современных педагогов возможна при условии обращения преподавателей к *экзистенциальным, ценностно-смысловым* измерением личности студентов. О значимости ценностно-смысловой сферы личности учителя для гуманизации образования пишет профессор Любовь Фёдоровна Вязникова [3]. Невозможно переоценить значение работы с экзистенциальной позицией и ценностно-смысловой сферой личности педагога для его профессионально-личностного самоопределения и развития профессионального самосознания, мониторинга личностной пригодности к педагогической

профессии, психологического и тьюторского сопровождения, поддержки индивидуальных тенденций самоактуализации, в том числе через актуализацию потенциальных возможностей субъекта. Дальнейшее самоосуществление педагога в социально значимой профессиональной деятельности связано с *усложнением* интегральных характеристик его личности, преобразованием и встраиванием узких мотивов профессиональной деятельности в систему ценностных ориентаций и жизненных целей. Процессы творческой самореализации и смыслотворчества педагогов взаимосвязаны с углублением его профессиональных интересов. Но полноценная профессиональная вовлечённость педагога не может опираться только на его интерес к профессии, она обязательно предполагает просоциальную направленность его личности, индивидуализацию способов профессиональной деятельности, смыслотворчество, личностный рост, профессиональное самосовершенствование, ценностное отношение к благополучию учащихся, позитивную экзистенциальную позицию, эмоциональное благополучие, осмысленность труда, его насыщенность сверхнормативной творческой и социальной активностью. Результаты дисперсионного анализа в эмпирическом исследовании Василенко А.Ю. доказывают, что интерес к профессиональной деятельности для педагогов не является универсальным фактором профилактики эмоционального выгорания личности. Смыслообразующим и определяющим стратегию профессиональной деятельности для педагогов без признаков выгорания оказалось отношение к человеку как к главной ценности; профессиональное творчество; саморазвитие; совесть как критерий духовности.

В то же время, существуют качественные особенности и неоднозначность тенденций самоактуализации педагогов. Учителя с выраженной социальной направленностью личности демонстрируют высокий уровень интерперсональных критериев личностного роста: позитивно относятся к окружающим, готовы видеть в людях достоинства, контактны, гибки в общении. У педагогов-индивидуалистов более выражены интраперсональные критерии: аутосимпатия, ориентированность на творческую активность в деятельности, но им реже удаётся избежать симптомов эмоционального выгорания личности. Таким образом, для профилактики эмоционального выгорания педагогов важно учитывать их индивидуальные тенденции (и уровень) самоактуализации: опираться на актуальные факторы и развивать потенциальные возможности. Например, у педагогов-альтруистов с выраженной просоциальной направленностью ведущими являются интерперсональные тенденции самоактуализации, а интраперсональные нуждаются в поддержке. У педагогов с менее выраженной социальной направленностью личности, интерперсональные критерии самоактуализации нуждаются в развитии, что крайне важно для личностной пригодности к «помогающей» педагогической профессии.

Для профилактики профессиональной деформации личности педагога ключевое значение имеют феноменологические особенности его самоактуализации: индивидуальные тенденции, их динамика, направленность, вариативность и чередование периодов регресса и прогресса. Личностная и операциональная вовлечённость педагога с выраженными интерперсональными тенденциями самоактуализации проявляется в том, что он не «дрессирует», а мотивирует учащихся к осмысленной учебной деятельности, к творческой трансформации научного содержания в личностное знание через преодоление противоречий

в имеющемся у них опыте, через неожиданные ассоциации. Организация педагогом самостоятельного открытия учащимися знаний и смыслов выходит за рамки понятийного уровня, т.к. не умножает, а *интегрирует, углубляет, раздвигает рамки имеющегося у них опыта*. Субъективными продуктами такой деятельности становятся: понимание, система индивидуальных личностных смыслов, нравственная и профессиональная позиция личности.

Профессиональная и последипломная подготовка педагогов нуждается в рефлексивном подходе к обучению, актуализирующем личностные смыслы студентов, позволяющем выстраивать достаточно точное понимание и субъективную значимость учебного материала, продвигаясь к личностному знанию по *индивидуальной* и наиболее приемлемой траектории. Глубокое усвоение и «присвоение» профессиональных знаний нуждается в их интеграции и переосмыслении, обращении учащегося к различным точкам имеющегося у учащегося опыта. Профессионально важное знание должно стать личностным знанием, которое изначально открывается в субъективных терминах, затем, трансформируется в личностные смыслы и смысловые поля, только затем может эффективно применяться на практике. Предмет совместной деятельности слушателей ФПК и преподавателя может стать самостоятельным объектом совместной рефлексии при обучающем выстраивании предметно-рефлексивных отношений, основанных на понимании личностных позиций слушателей и фасилитации осмысленного учения. Профессиональная самоактуализация педагога проявляется в *личностном* способе его профессионального взаимодействия с учащимися.

Процесс личностно-профессионального роста педагога отличается *нелинейностью*, в нём присутствуют временные периоды регресса. В отличие от кризисных периодов самоактуализации, возникновение первых симптомов выгорания у педагогов проявляется в нарастании эмоциональной, личностной отстранённости от учащихся, в редукции профессиональных обязанностей и межличностного взаимодействия. Эмоциональное выгорание личности связано с сохранением или расширением системы негативных убеждений о людях, эгоистичности, с тенденциями противоположными самоактуализации личности. К сожалению, только внутренняя мотивация профессиональной деятельности и интерес к ней, только высокий уровень коммуникативной рефлексии, даже высокий уровень и повышение значимости ценностей самоактуализации оказывается *недостаточным* для восстановления профессиональной вовлечённости педагога без сопутствующего роста его альтруистичности и позитивного отношения к учащимся.

Для обеспечения профессиональной вовлечённости педагога *принципиально важно сочетание высокого уровня позитивных тенденций в развитии альтруистичности и самоактуализации*. Рост творческой активности в ущерб социальной направленности, при общем снижении социального интереса, негативной я концепции (сильном снижении аутосимпатии в сочетании с устойчиво недостаточно позитивными убеждениями об учащихся) не является фактором профилактики формального выполнения профессиональных обязанностей педагогом. Усиление эгоистической направленности личности (снижение альтруистичности, контактности, повышение ценностной значимости материальной обеспеченности) связано с началом выгорания даже у изначально адаптированных педагогов. Расширение социальной направленности и развитие тенденций гуманизации

эгоистичных педагогов способствует преодолению тенденций выгорания. Степень и вектор личного развития зависят от активности педагога, его готовности анализировать причины собственных затруднений и способности привлекать социальную поддержку.

Анализ отдельных случаев позволяет утверждать, что даже умеренно эгоистичный педагог способен соответствовать требованиям гуманизации образовательного процесса и избежать формирования симптомов эмоционального выгорания благодаря повышению социального интереса, отзывчивости и социальной активности, креативности, контактности, доверию, гибкости в общении, повышению значимости интересной работы и всеобщего благополучия, снижению ценностной значимости материальной обеспеченности. В то же время, на примере изначально более альтруистичных, но эмоционально выгорающих педагогов, понятно, что даже высокий уровень альтруистичности, должен сочетаться с системой позитивных убеждений о себе и других людях, приоритетом бытийных ценностей, контактностью.

Если самоактуализация педагога не сопровождается устойчивым социальным интересом, доброжелательностью и отзывчивостью, она не достаточна для профилактики выгорания и последующего формализма в работе. Для сохранения эмоциональной и личностной вовлечённости педагога принципиально важна актуализация позитивного отношения к людям, стремление приносить своей профессиональной деятельностью пользу, значимость бытийных ценностей.

Сравнение отдельных случаев позволяет раскрыть *некоторые* феноменологические особенности эмоционального выгорания педагогов. У педагогов отсутствие альтруизма и низкий уровень личностного развития по критериям самоактуализации являются факторами эмоционального выгорания, ведущего к формализму в работе. Стремительное развитие тенденций эмоционального выгорания возможно у педагогов с выраженной враждебностью к людям, приоритетом материальных ценностей. Даже значительный рост значимости бытийных ценностей и креативности не спасает педагога от формирования профессиональной отстранённости при незначительном (на уровне тенденции) снижении альтруистичности, особенно в сочетании со снижением контактности, гибкости в общении. У педагогов с минимальным уровнем социальной направленности личности при осознании собственной эгоистичности и развитии *ценностного отношения* к возможности помогать людям в сочетании с развитой способностью к самоподдержке, возможно устойчивое отсутствие симптомов эмоционального выгорания. Выраженная профессиональная мотивация и значимость бытийных ценностей помогает профилактике эмоционального выгорания педагогов только *в сочетании* с альтруистичностью и самоактуализацией. Осмысленности и одухотворённости жизни принадлежит интегрирующая функция в личностно-профессиональном развитии педагога.

Доминирование бытийных ценностей, мотивации помощи людям, самосовершенствования и творческой активности в системе смысловых ориентаций, согласованность тенденций личностного роста по интраперсональным и интерперсональным критериям, просоциальная направленность профессиональной самоактуализации и альтруистичность способов профессионального взаимодействия педагога с учащимися

обеспечивают осмысленность его профессиональной деятельности и личностную вовлечённость в профессию.

Качество образовательного процесса зависит не только от тенденций самоактуализации педагога, но и от готовности учащихся принять диалогичную форму взаимодействия, предложенную им педагогом. Однако, развитие актуальных и потенциальных личностно-профессиональных ресурсов педагогов с учётом уровня и индивидуальных тенденций самоактуализации создаёт необходимые предпосылки для содействия самоактуализации не только самого педагога, но и его учеников.

Список литературы:

1. Василенко А.Ю. Феноменологические особенности самоактуализации вузовского педагога // Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании: коллективная монография / Под общ. ред. Б.Н. Герасимова. Пенза, Самара, 2011. – С. 138-154.
2. Звенигородская Г.П. Рефлексивное образование: феноменологический подход. Монография. Хабаровск, 2001.- С. 350.
3. Вязникова Л.Ф. Психологические основания профессиональной переподготовки руководителей системы образования: время перемен. Монография. Хабаровск, 2002. – С. 291.

*Kyryychuk Anna Oleksandrivna, National University of Ostroh Academy,
postgraduate student of the department of psycho-pedagogical disciplines*

The essence of the concept of mercy and urgency of its education among teenage students

Abstract: This article is devoted to the relevance and necessity of education of the younger generation of merciful qualities. It is the analysis of the concept of "charity" and the ways of its cultivating among secondary school students.

Keywords: charity, morality, education, universal moral values, students of secondary school age, teenagers.

*Кирийчук Анна Александровна, Национальный университет
«Острожская академия», аспирант кафедры
психолого-педагогических дисциплин*

Суть понятия милосердия и актуальность его воспитания среди учеников подросткового возраста

Анотація: У даній статті розглядається актуальність та необхідність виховання у підростаючого покоління милосердних якостей. Здійснюється аналіз поняття «милосердя» та розкриваються шляхи його виховання у дітей середнього шкільного віку.

Ключові слова: милосердя, моральність, виховання, загальнолюдські моральні цінності, учні середнього шкільного віку, підлітки.

Постановка научної проблеми. Нестабильність и противоречивость нравственной атмосферы в современном обществе обусловили особую остроту проблемы воспитания милосердных качеств среди учащейся молодежи. Для Украины воспитания милосердия сегодня актуально, как никогда раньше. Ведь украинское общество переживает глубочайший моральный кризис, который пронизывает все сферы человеческой жизни. Доминирование материальных ценностей над духовными, легализация греховных страстей привело к искажению представлений о милосердии, доброте, достоинстве, честности, человечности. Отклонение от нормы для многих стало нормой жизни. Без возрождения христианских моральных ценностей, а именно милосердия, в воспитательном процессе образовательных учреждений современное молодое поколение обречено на духовную деградацию.

Анализ исследований данной проблемы. Отдельные аспекты исследований нашей тематики нашли свое отражение в научных трудах современных ученых В. Жуковского, А. Колодного, В. Малахова, О.Огирка, Т. Санниковой, А. Сухомлинской. Интересны разведки таких молодых ученых, как Л. Ощепкова, В. Шутова, А. Скрыль, А. Якимива.

Несмотря на повышенное внимание к этой проблеме, в современной науке ощущается необходимость разработки эффективных путей воспитания милосердия среди учеников подросткового возраста, поэтому данное исследование сейчас есть чрезвычайно актуальным.

Формулирование целей статьи. Учитывая актуальность поставленной проблемы, целью нашей научной разведки является раскрытие сущности понятия «милосердие» и исследования актуальности воспитания милосердных качеств среди детей подросткового возраста.

Изложение основного материала. В современной литературе существуют различные подходы к определению понятия «милосердие».

В украинском педагогическом словаре встречаем такое определение этого понятия: милосердие – духовное качество, деятельная любовь, которая выражается в готовности помочь попавшим в беду (людям и всему живому). В понятии милосердия сочетаются духовно-эмоциональный (переживание чужой беды как своей) и конкретно-практический (стремление к реальной помощи) аспекты. Без первого – милосердие превращается в филантропию, без второго – ограничивается сентиментальностью. Основной метод воспитания способности к милосердию – личный пример родителей, взрослых, их повседневная деятельность [1, с. 207].

В толковом словаре Д.М.Ушакова милосердие – это готовность из сострадания оказать помощь тому, кто в ней нуждается. [10].

В новой философской энциклопедии милосердие трактуется как сострадательное, доброжелательное, заботливое, любовное отношение к другому человеку, противоположно равнодушию, жестокости, злонамеренности, враждебности, насилию [8].

В религиоведческом словаре милосердие – один из главнейших религиозных благочестий, рассматривается как Божья благодать, которая способствует преодолению человеческой греховности. Религиозное милосердие сводится к состраданию, любви к ближнему, благочестию, правдолюбию [3].

В современной литературе милосердия рассматривается также как одна из этических характеристик образа жизни человека. Это сердобольная и деятельная любовь, выражающаяся в готовности помогать всем, кто нуждается, и распространяется на все живое. Милосердие предполагает наличие у человека трех свойств: отзывчивости (способности увидеть чужую беду); сочувствия (способности откликнуться на нее); необходимости оказать бескорыстную помощь тому, кто нуждается в ней [11].

Приведенные выше определения понятия «милосердие» раскрывают его с различных точек зрения: как ценность, как личностное качество человека, как деятельность и поведение.

Таким образом, можно сделать вывод, что «милосердие» находится в одном ряду с такими нравственными понятиями, как гуманизм, альтруизм, толерантность, сострадание, сопереживание, доброта, любовь, человечность, человеколюбие, эмоциональная отзывчивость.

Известно, что ребенок не рождается моральным или аморальным, он становится таким в зависимости от того, в какой среде, в каких условиях живет, какое воспитание получает.

Формирование качеств личности происходит в процессе разностороннего и длительного воздействия общества на индивид. Каждый источник влияния занимает свое место, имеет специфические особенности и возможности, которые необходимо понимать, определяя роль школьного воспитания.

Человек, как личность, формируется под влиянием окружающей среды, что олицетворяется в родителях, педагогах, друзьях, средствах массовой информации. Это приводит к социализации человека, т.е. усвоения и активного воспроизведения индивидом социального опыта. К микросреде социализации относятся все те, кто непосредственно контактирует с человеком: родители, родственники, педагоги, друзья, а к макросреде – косвенные источники влияния: наука, искусство, религия, политика [9].

Средний школьный возраст (от 10 – 11 до 15 лет) – переходной от детства к юности. Именно в подростковом возрасте начинает формироваться моральное сознание, т.е. представление и убеждение относительно человеческих взаимоотношений.

Разумеется, определенные нравственные представления есть и у младших школьников, но они зачастую лишь повторяют то, что слышат от учителей и родителей. В подростковом возрасте дети начинают задумываться над нравственными проблемами и формировать определенное собственное отношение к ним. Именно в этом возрасте возникает направленность человека на познание и оценку морально-психологических качеств окружающих. Вместе с тем развивается самопознание, потребность в осознании и оценке своих личных качеств, является важным стимулом для развития в учеников милосердия [7, с. 64].

Также в подростковом возрасте осуществляется интенсивное нравственное и социальное формирование личности. Однако, мировоззрение, нравственные идеалы, система оценочных суждений, моральные принципы, которыми руководствуется школьник в своем поведении, еще не приобрели устойчивость, прочности, их легко разрушают мнения товарищей, противоречия жизни. Следовательно, решающая роль здесь принадлежит правильно организованному воспитанию. В зависимости от того, какой нравственный опыт получит подросток, будет формироваться его личность [2].

Воспитание молодого поколения является плодотворным тогда, когда оно обращено к морально-духовным ценностям. Это процесс медленный, сложный, требует комплексного и системного подхода, т.е. взаимосвязи различных компонентов. По словам А. Макаренко «...воспитывают все: люди, вещи, явления, но прежде всего и больше всего – люди. Из них на первом месте – родители и педагоги» [6, с. 286].

Известный отечественный педагог Иван Огиенко писал о том, как важно дисциплинировать человеческую душу, о необходимости овладения умением любить, прощать, творить добро, быть милосердным. По утверждению профессора, «любить – это служить, то есть оказывать ближнему или народу добро». В произведениях И. Огиенки находим советы, как любить ближнего – любить мыслью, словом, делом. «В каждом ближнем надо видеть своего брата, и служить ему надо, как брату», или «Родной народ – это твой брат, и служить ему, как родному брату» [5].

Отечественный ученый Виктор Малахов отмечает, что сообщество, которое перестает быть милосердным к своим нуждающимся членам, наносит ущерб прежде всего само себе, изменяет собственную духовность. Способность к милосердию – существенное проявление нравственного здоровья общества, как и каждой отдельной личности [4].

Поэтому воспитание милосердия должно стать существенной частью будущей этической трансформации общества.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Основная задача которую решаем в педагогической деятельности, заключается не только в том, чтобы дать знания ученикам, но и воспитать их. Ведь ребенок не рождается моральным или аморальным, он становится таким в зависимости от того, в какой среде, в каких условиях живет, какое воспитание получает. Только в сотрудничестве семьи, учебных заведений и церкви можно помочь подрастающему поколению узнать моральные ценности и воспитать милосердную личность, способную к состраданию, сочувствию, любви к ближнему, и готовности помогать нуждающимся в повседневной жизни. Ведь знание без дел мертво.

Перспективы дальнейших исследований воспитания милосердия в учеников подросткового возраста касаются детального анализа содержания учебных программ по дисциплинам мировоззренческого направления, подготовки учителя и результативности преподавания курса «христианская этика», как средства формирования в учеников милосердных качеств.

Список литературы:

1. Гончаренко С. Украинский педагогический словарь / С. Гончаренко. – Киев: Лыбидь, 1997. – 376 с.
2. Зайченко И. В. Педагогика. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений [Электронный ресурс] / И. В. Зайченко. – Режим доступа: http://pidruchniki.ws/17000308/pedagogika/pedagogika_-_zaychenko_ib
3. Колодный А. Религиоведческий словарь / А. Колодный, Б. Любовик. – К: Четвертая волна, 1996. – 392 с.
4. Малахов В. Этика. Курс лекций [Электронный ресурс] / В. Малахов. – Режим доступа: <http://freelib.in.ua/blog/miloserdja/2009-12-05-1927>

5. Рыжкова С.В. К проблеме воспитания чувства любви к человеку у школьников [Электронный ресурс] / С.В. Рыжкова. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/CCN/Pedagogica/4_rizhkova% 20s.v.. Doc.htm](http://www.rusnauka.com/CCN/Pedagogica/4_rizhkova%20s.v..Doc.htm)
6. Самолук Г.С. Актуальные проблемы формирования духовности личности в системе школьного образования / Г.С. Самолук // Научные записки. Серия «Психология и педагогика». – 2012. – Выпуск 21. – С. 284-291.
7. Скрыль А.И. Освещение вопроса воспитания милосердия как составляющей нравственного становления подростков в научной литературе второй половины XX века / А.И. Скрыль // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко (педагогические науки). – 2013. – Март. – № 5 (264). Часть II. – С. 61-68.
8. Степин В.С. Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс] / В. С. Степин. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/8670/МИЛОСЕРДИЕ
9. Трухин И.А. Основы школьного воспитания [Электронный ресурс] / И.А. Трухин, А.Т. Шпак. – Режим доступа: <http://studentam.net.ua/content/category/23/319/85/>
10. Ушаков Д.Н. Толковый словарь Ушакова [Электронный ресурс] / Д.М. Ушаков. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/860454>
11. Якимива А.А. К проблеме воспитания милосердия у студентов [Электронный ресурс] / А.А. Якимива. – Режим доступа: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/

*Podolyanska Anna, Cherkassy National University
named after Bohdan Khmelnytsky,
post-graduate student, the faculty of preschool and primary education*

Definition of the Notion « Professional Training of Philologists» and its Content. Peculiarities of the Professional Occupation of a Philologist

Abstract: This article is devoted to professional training of philologists. The publication focuses on the definition of the notion «professional training» and its content. The author analyses peculiarities of professional occupation of a philologist.

Keywords: training, professional training, professional occupation.

*Подолянська Анна, Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького,
аспірант кафедри дошкільної і початкової освіти*

Визначення поняття «професійна підготовка філологів» та його сутність. Особливості професійної діяльності філолога

Анотація: Стаття присвячена професійній підготовці філологів. У публікації подається визначення поняття «професійна підготовка» та розкривається його сутність. Автор статті аналізує особливості професійної діяльності філолога.

Ключові слова: підготовка, професійна підготовка, професійна діяльність.

У сучасному глобалізованому світі необхідність розуміння іноземних мов і здатність спілкуватися ними постійно зростає, адже саме знання мов забезпечує усунення бар'єру взаєморозуміння між народами та націями, сприяє економічному та культурному розвитку країни в цілому, розкриває безмежні кордони в самореалізації конкретної особистості. На сучасному етапі розвитку суспільства система вищої освіти характеризується оновленням цілей та цінностей навчання в контексті відродження концепції особистості, в основу якої закладено ідеї самовизначення, самовираження та самореалізації особистісного, морального та духовного розвитку, досягнення високого рівня професіоналізму [1]. Стрімкий розвиток усіх сфер життя світового населення має значний вплив на систему освіти, оскільки формування майбутнього висококваліфікованого фахівця, який би відповідав жорстким вимогам сучасності і повною мірою задовольняв би нагальні потреби суспільства, в

основному відбувається у стінах вищого навчального закладу. Система освіти України переживає нелегкі часи, що пояснюється економічною кризою та політично нестійкою ситуацією в країні. Тому зараз, як ніколи раніше, на систему української освіти вагомий вплив мають економічно-розвинуті країни Європи з високим рівнем освіти.

Сучасними науковими діячами в галузі освіти багато уваги приділяється питанням розвитку освітніх процесів у зарубіжних країнах, а саме питанням вивчення іноземних мов стосовно вимогам створення єдиної багатомовної полікультурної Європи з точки зору соціокультурної ситуації, що впливає на зміст навчання іноземних мов (І.Бондаренко, Г. Степенко, В. Симкін); І. Тараненко, Є.Спіцина, О.Шерстюк у своїх дослідженнях висувують типологію двомовного навчання, висвітлюють структуру філологічної освіти, вивчають сучасні підходи у викладанні іноземних мов, способи їх реалізації та досвід вивчення на всіх етапах освітнього процесу в Європі [2].

Метою нашої статті є висвітлити зміст та сутність поняття «професійна підготовка філологів», а також показати особливості професійної діяльності філолога.

Тож, поняття «підготовка» у літературних джерелах представлена як у широкому так і у вузькому розумінні. В. Базуріна у своєму дослідженні вдається до такого визначення поняття «підготовка» у вузькому розумінні – це підготовка майбутнього вчителя у відповідних навчальних закладах, тобто навчання студента. У широкому розумінні поняття «підготовка» в роботі цієї дослідниці постає як: а) підготовка студентів до професійної діяльності; б) самовдосконалення вчителя, який вже займається практичною діяльністю; в) підвищення професійної кваліфікації вчителя за допомогою певних курсів, стажування тощо [3].

М. Васильєва тлумачить поняття «підготовка» як процес формування та вдосконалення знань, умінь та навичок, а також якостей особистості, необхідних для виконання діяльності, здійснюваної в ході навчання, самоосвіти, або професійної освіти. [4].

У Законі України «Про вищу освіту» професійна підготовка представлена як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [5].

Професійну підготовку тлумачать як процес формування фахівця у певній сфері діяльності, опанування ним певного спектру конкретних знань, тобто оволодіння тією чи іншою професією. В педагогічній літературі нерідко можна зустріти ототожнення понять «професійна підготовка» та «професійна освіта», яка включає в себе поглиблене ознайомлення з науковим підґрунтям та технологічною базою обраного виду праці; накопичення відповідних до обраної професії практичних умінь та навичок; розвиток психологічних і морально-етичних якостей особистості, необхідних для виконання певної людської діяльності. [6].

А. Маркова тлумачить поняття «професійна підготовка» як систему педагогічного впливу суспільства на особистість, метою якого є формування таких знань, умінь, навичок та якостей, яких вимагає та чи інша професія. І саме суспільство, на думку науковця, відіграє головну роль у професіоналізації особистості, що веде до підвищення рівня професійності народу в цілому. Автор ідеї відмічає, що професіоналізація – це результат поетапного складного ієрархічного процесу, що починається з розвитку психологічних якостей, якими керується особистість при виборі професії, освоєння професії, пристосування до неї,

формування певного рівня майстерності та креативності, підвищення кваліфікації тощо. Науковець вважає, що уміння здійснювати трудову діяльність на високому рівні, вміння знаходити ефективні рішення раніше невідомих професійних завдань, накопичення нових професійних знань, умінь та навичок формують професійну культуру фахівця [7].

Сучасні словники визначають термін «професійна підготовка» як: «систему підготовки кваліфікованих робітничих кадрів у закладах професійної освіти та на виробництві», навчання фахівців з певною кваліфікацією у навчальних закладах відповідного типу з метою реалізації набутих знань, умінь і навичок у своїй подальшій трудовій діяльності [8].

Згідно з визначенням ЮНЕСКО, професійна підготовка постає як процес набуття професійних знань, практичних навичок та умінь орієнтуватися у сучасній економічній ситуації [9].

О. Сергеева припускається до наступного визначення терміну професійної підготовки – «поєднання теоретичних знань, практичних професійних умінь та навичок, формування яких дає можливість працювати за фахом» [10].

Кожен фахівець у своїй сфері прагне досягти високої професійності, яка, у свою чергу, передбачає гармонійне поєднання фахових вмінь і навичок, творчих та особистісних здібностей.

Педагогічна енциклопедія вдається до такого тлумачення «професійної підготовки» - «це навчання в освітніх закладах фіхівців вищої, середньої та нижчої кваліфікації для різних галузей науки, техніки і культури» [11].

У педагогіці вищої школи поняття «професійна підготовка» представлено як «тривала професійна освіта, що допомагає фахівцю вдосконалити свої професійні знання, вміння і навички» [12].

Доктор психологічних наук В. Семиченко в своїх працях провела широкий аналіз професійної підготовки і представила це поняття як: а) процес становлення спеціаліста у певній професійній діяльності; б) мету і результат діяльності закладів вищої освіти; в) резону залучення людини до процесу навчально-виховної діяльності. Вчителя-філолога, чи як дослідниця називає вчителя-словесника, вона характеризує насамперед як психолога, покликанням якого є допомогти студенту розібратися зі складнощами реального життя за допомогою слова, підготувати його до становлення членом полікультурного суспільства; дослідниця також визначає глибину базових знань вікової, загальної, когнітивної психології, психології відносин та спілкування, етно, лінгвопсихології тощо. Також В. Семиченко пропонує впровадити у професійну підготовку вчителя-філолога такі педагогічні технології, які б ґрунтувалися на особистісно-діяльнісному підході, на особистісно-розвивальному навчанні, а також на естетичному відношенні до всього, що оточує майбутнього фахівця [13].

Отже, у процесі професійної підготовки формується професійно компетентна особистість, яка накопичує фахові знання, розвиває професійні вміння та навички, необхідні для здійснення своєї трудової діяльності.

Домінуючими напрямками професійної підготовки філологів є ознайомлення з науково-теоретичною базою науки філології, формування практичних умінь і навичок та їх

подальший розвиток, формування позитивного погляду на професійну діяльність майбутнього фахівця (філолога-викладача, філолога-перекладача, філолога-вчителя).

О. Семенов відмічає, що в наш час міжнародні професійні стандарти та тенденції нанесли свій відбиток на абсолютно всі професії в наш час і професія філолога не є виключенням. Сьогодні класичне визначення філології як «систематизованої єдності методів і прийомів наукової обробки і всебічного дослідження пам'яток писемності» [14] вже не задовольняє повною мірою освітній ринок. На сучасному етапі вивчення мов залучаються такі галузі як семіотика (наука, яка досліджує способи передачі інформації, властивості знаків та знакових систем в людському суспільстві; семіотика – це теорія знаків та знакових систем), прагматика (розділ семіотики, що висвітлює стосунки між учасниками комунікації, адресантом та адресатом, мовцем і слухачем [15]), психологія та ряд інших дисциплін, що не могло не відобразитися на розширенні кола функціональних обов'язків філолога.

Серед завдань, що стають перед процесом професійної підготовки філологів основними, на наш погляд, є: 1) накопичення теоретичних знань, необхідних для здійснення професійної діяльності (знання мови, літератури, історії, культури народу, мова якого вивчається; основ та теорії перекладознавства); 2) формування основних компетенцій та компетентностей філолога-професіонала; 3) формування міжнаціональної культури; 4) формування вмінь і навичок обробляти та аналізувати отриману інформацію у ході здійснення професійної діяльності; 5) формування вмінь користуватися засобами інформаційних технологій; 6) формування вмінь і навичок пристосовуватися до професійного середовища та швидко орієнтуватися в ньому; 7) формування вмінь і навичок постійно саморозвиватися та зростати у професійному житті, вдосконалюючи свої професійні знання.

Отже, розглянуті та проаналізовані визначення дають змогу уточнити та доповнити поняття «професійної підготовки філологів» як *процес накопичення теоретичних знань з філології, мовознавства, літератури, перекладознавства, країнознавства та культурології країн, мова яких вивчається; формування основних компетентностей та компетенцій, а також оволодіння професійно-методичними вміннями та навичками, що є необхідними при здійсненні професійної діяльності.*

Професійна діяльність філолога є багатоаспектною та багатогранною, а значення цієї професії є широкоформатним. У своїй праці «Записи філолога» німецький філолог В. Клемперер зазначив «мова – це більше, ніж кров» [16], що розкриває зміст професії філолога.

Як зазначає С. С. Аверинцев, портрет класичного філолога можна змалювати так: це професіонал з мови, який поєднує в собі лінгвіста, історика, критика; високодуховна, високоморальна та висококультурна особа з глибокими знаннями гуманітарних (а при необхідності і природничих) наук; тобто фахівець з мови, який вивчає абсолютно все, що може знадобитися йому для розуміння та тлумачення тексту [17].

Професія філолога полягає в доскональному знанні та розумінні природи мови, її походження, етапів розвитку, закономірностей, функцій, внутрішнього устрою, класифікації тощо. Робота філолога передбачає різні види діяльності, що безпосередньо залежить від сфери мовознавства (конкретного – наука, що вивчає структуру, функціонування та властивості конкретної мови або певної групи мов; прикладного – застосування

лінгвістичних знань до практичної діяльності; та теоретичного – науково-дослідна діяльність, що полягає у створенні наукових праць, відтворення та вивчення текстів [18]).

Отже, робота філолога передбачає наступні види діяльності: наукові дослідження, спрямовані на з'ясування зв'язків між древніми (класичними) та сучасними групами мов; надання консультацій з мовознавства (лінгвістики); розробка, рецензування та підготовка до друку наукових робіт, посібників по вивченню мов тощо; письмові переклади різного роду літератури; розробка методик щодо використання техніки з метою вдосконалення якості перекладів; участь у розробці, корегуванні та подальшому розвитку машинної мови (мови програмування) тощо. Відповідно, професія філолога дає можливість працювати за різноманітними напрямками: у сфері освіти – репетитора, вчителя, викладача, методиста; у сфері інформаційних технологій – технічним редактором, контент менеджером і т.д.; у сфері ЗМІ (засоби масової інформації) – журналістом, репортером, редактором, коректором; у сфері туризму – усним та письмовим перекладачем, гід-перекладачем тощо [19].

Список літератури:

1. Самойлюкевич І. В. Професійний портрет сучасного вчителя іноземних мов у Великій Британії // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І.Франка. – 2007. – № 33. – С. 40–44
2. Кузнецова О. Ю. Розвиток мовної освіти у середніх та вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст. : дис. ... пед. наук : 13.00.01 / Кузнецова Олена Юрїївна. – Х., 2002. – 494 с.
3. Базуріна В. Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов у Великій Британії.: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. М. Базуріна; Житомир. держ. ун-т ім. І.Франка. – Житомир, 2006.
4. Васильєва М. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04.- Х.: ХДПУ ім. Г.С.Сковороди, 2003. – 432с.
5. Закон України «Про вищу освіту» / Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2002, №20, ст.134.
6. Соціолого-педагогічний словник / [за ред. В.В. Радула]. – К. : Ек-сОб, 2004. – 304 с., с. 202.
8. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : [кн. для учителя] / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
9. Сергєєва О. В. Вища професійна освіта перекладачів у Великій Британії : метод. рек. для студ. гуманіт. спец. вищ. навч. закл. / [уклад. О. В. Сергєєва]. – Хмельницький : [Термін. полігр.], 2011. – 38 с.
10. Материали підгрупи “В” Європейського фонду освіти – Турин, 1999. – 38 с.
11. Сергєєва О. В. Професійна підготовка перекладачів в університетах Великої Британії.: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. В. Сергєєва; Хмельниц. нац. ун-т. – Хмельницький, 2012.
12. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
13. Ничкало Н. Г. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.

14. Семиченко В.А. Концепция целостности и её реализация в профессиональной подготовке будущих учителей : автореф. дис. ... д-ра психол. наук :19.00.07 / В.А. Семиченко. – К, 1992. – 43 с.
15. Семенов О.М. Сьогодення філологічних професій: соціальне замовлення чи реалізація особистісних потреб // Вісник Черкаського університету. – Педагогічні науки. – 2010.
16. Ветров А.А. Семиотика и ее основные проблемы. – М.: Издательство политической литературы. – 1968.
17. Клемперер В. ЛТІ. Язык Третьего рейха. Записная книжка филолога. Пер. с нем. А.Б. Григорьева. – М.: Прогресс-Традиция, 1998. (V.Klemperer. LTI. Notizbuch eines Philologen. Berlin, 1947)
18. Шаповал С. Самодостаточные филологические задачи как учебный жанр. / Филология в задачах [Електронний ресурс], режим доступу до сайту: <http://www.philologia.ru/theory/zadachi.htm>. Назва з екрану. Мова рос.
19. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія / О.О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2010. – 842с.
20. Филолог.[Електронний ресурс] / Центр профориєнтації Э. Давыдовой Профгид. Режим доступу до сайту: <http://www.profguide.ru/professions/philologist.html>. – Заголовок з екрану. Мова рос.

*Grytsenko Valeriy, Cherkasy National University,
candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Department of «Automation and Computer Integrated Technologies»*

THE EDUCATIONAL SYSTEM MODERNIZATION BY THE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES MEANS

Abstract: This paper is devoted to the concept of modernization. Special attention is paid to the educational system modernization, in particular, the conceptual foundations of education modernization that described in the series of researchers' works are analyzed. The education modernization trends are identified. Particular attention is given to the definition of the ICT role in the educational system modernization.

Keywords: modernization, education modernization, ICT, education, universities, Internet technologies.

*Гриценко Валерій, Черкаський національний університет
кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра
автоматизації та комп'ютерно-інтегрованих технологій*

МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація: Дана стаття присвячена розгляду поняття модернізація. Особливої уваги приділено розгляду питання модернізації освіти, зокрема, проаналізовано концептуальні засади модернізації освіти, що розкриті в працях багатьох дослідників цієї галузі. В ході дослідження визначено напрями модернізації освіти. Особливої уваги надано визначенню ролі ІКТ у процесі модернізації освітньої галузі.

Ключові слова: модернізація, модернізація освіти, ІКТ, навчання, ВНЗ, Інтернет-технології.

У наш час проблеми модернізації суспільства активно обговорюються у всіх верствах суспільства, до того ж термін «модернізація» був і залишається приводом для запальних науково-теоретичних дискусій. І це не дивно. Оскільки модернізація країни загалом, чи певної суспільної діяльності зокрема, означає не лише технологічне переозброєння виробництва, а й охоплення усіх сторін економічного, соціального і політичного життя суспільства.

Модернізація – у перекладі з англійської означає «осучаснення» та передбачає впровадження у суспільство ознак сучасності. П. Штомпка виділяє три значення даного поняття:

синонім усіх прогресивних змін, коли суспільство рухається уперед згідно з прийнятою шкалою змін;

синонім сучасності, коли йдеться про комплекс соціальних, політичних, економічних, культурних й інтелектуальних трансформацій, котрі мали місце на Заході з XVI ст. і досягнули свого апогею у XIX-XX ст.;

зусилля слаборозвинених або відсталих суспільств, спрямовані на те, щоб наздогнати провідні, найрозвиненіші країни [1].

Отже, можна стверджувати, що термін модернізація описує велику кількість одночасних змін у різних сферах діяльності людини.

Поняття модернізації освіти Необхідно визнати, що осучаснення суспільства неможливе без модернізації освітньої сфери. Проте модернізація освіти – це не удосконалення існуючих підходів. Модернізація освіти повинна починатися зі зміни самого її призначення. Сьогодні освіта – дієвий інструмент соціального управління, а має стати провідним інститутом розвитку професійних якостей громадян, спроможних забезпечити високу продуктивність праці та інноваційність її результатів.

Огляд останніх досліджень свідчить про наявність тенденції ототожнення процесів реформування та модернізації освіти, що є, на нашу думку, неприйнятним. Якщо «реформувати» означає «змінювати що-небудь шляхом реформи (реформ); перетворювати, перебудовувати» [2], то «модернізувати» означає «змінювати, вдосконалювати відповідно до сучасних вимог і смаків» [2]. Отже, модернізація освіти має бути спрямована не на докорінні зміни, як того вимагає реформування, а на оновлення принципів, змісту, підходів до навчання і виховання [3].

Концептуальні засади модернізації освіти розкриваються в працях В. Андрущенка [4], Б. Гершунського [5], Б. Євтуха [6], В. Кременя [7], Н. Ничкало [8] та ін. Окремі аспекти порушеної проблеми розглядають у своїх розвідках А. Бойко [9], В. Журавський [10], О. Катеринчук [11], Є. Красняков [12] та ін.

Модернізація вищої освіти є складним процесом соціокультурної діяльності, що полягає в досягненні керованої позитивної якісної зміни соціальної системи. Уперше модернізація системи освіти як ключове завдання була визначена у Національній доктрині розвитку освіти 2002 року [13]. Сам же термін «модернізація освіти» визначимо як оновлення, удосконалення системи освіти (її змісту, структури, форм, методів, механізмів управління, фінансування, соціального захисту, нормативно-правової бази тощо) відповідно до вимог часу й суспільства з опорою на наявний позитивний досвід у педагогіці.

Напрями модернізації освіти Два центральні напрями модернізації освіти – кардинальні оновлення змісту освіти й економіки освіти. Її стрижньові завдання – підвищення доступності, якості й ефективності освіти. Без вирішення цих завдань освіта не зможе виконати свою соціальну місію - стати двигуном поступального розвитку країни, генератором зростання її людського капіталу.

Система нашої освіти все ще суттєво відстає від сучасних вимог і тому потребує глибокої модернізації. На даний момент модернізація української освіти має, по суті, три напрямки:

1. У історичному плані вона представляє собою логічне, закономірне завершення освітніх реформ останніх років.

2. У плані реконструкції, відновлення освітянської гілки модернізації потрібно подолати наслідки загальносистемної соціально-економічної кризи, яка може поставити цю галузь на грань виживання, а педагогічний корпус - за межу бідності.

3. Не менш складні завдання модернізації у плані власне оновлення освіти, подолання все більш зростаючого її відставання від потреб розвитку країни.

Можна виділити п'ять пріоритетних напрямів у модернізації системи освіти:

1. Забезпечення державних гарантій доступності та безоплатності освіти різних рівнів – у межах, встановлених законом.

2. Досягнення сучасної якості освіти, яка відповідає потребам країни та світовим стандартам.

3. Формування ефективної економіки освіти, ефективних нормативно-правових та організаційно-економічних механізмів залучення та використання ресурсів.

4. Підвищення соціального статусу, професійного рівня педагогічних працівників та посилення їх державної підтримки.

5. Реорганізація системи управління освітою у відповідності з завданнями модернізації освіти.

До основних завдань модернізації освіти, в свою чергу, можна віднести наступні: підготовка людини до життя в глобалізованому просторі (формування самодостатності особистості); підготовка молоді до життя в демократичному суспільстві (розвиток здатності бути активним суб'єктом держави); прищеплення молодому поколінню сучасної системи загальнолюдських та національних цінностей.

Роль ІКТ в модернізації освіти Модернізація освіти визначає нові пріоритети для її розвитку. Одним з головних серед цих пріоритетів є формування інформаційно-комунікативних компетенцій випускників. Інформаційна компетенція передбачає такі вміння:

самостійно працювати з інформацією: шукати, вибирати, аналізувати й оцінювати, організовувати, представляти, передавати її;

моделювати, проектувати процеси, відповідально реалізувати свої плани;

приймати рішення й діяти в непередбачених ситуаціях, навчатися впродовж життя.

Сформованість цих компетенцій у випускника вищого навчального закладу – найважливіша умова сучасної ефективної високотехнологічної економіки. Тому перед системою освіти нині стоїть завдання: змінити моделі використання ІКТ в освітніх установах, перейшовши від моделі «комп'ютерний клас для навчання інформатиці» до моделі, у якій ІКТ активно використовуються у вивченні всіх предметів, стають інструментом перебудови всього навчального процесу. Основні тенденції розвитку цієї освітньої моделі в нашій країні відповідають світовим.

Під впливом інноваційних процесів у всіх ланках вищої освіти відбувається формування технологій і методик різнопланового інформаційного забезпечення підготовки фахівців. Оснащеність комп'ютерною технікою, наявність педагогічних програмних засобів дає можливість поєднання традиційних і комп'ютерно орієнтованих методів навчання. Розроблені електронні підручники, посібники, комп'ютерні системи тестування і навчальні

мультимедійні програми з різних предметів. За допомогою електронних освітніх ресурсів майбутні фахівці мають змогу отримати велику кількість необхідної ілюстративної, довідкової та допоміжної інформації. Однак більшість педагогів віддає перевагу традиційним методикам, використовуючи комп'ютер переважно як засіб підготовки та тиражування навчальних матеріалів. Як свідчать дослідження [14], ІКТ недостатньо застосовуються в професійно орієнтованій підготовці. Унаслідок цього застосовувати ІКТ у професійній діяльності спроможні лише половина випускників. Отже, сучасний стан інформаційного забезпечення не повною мірою відповідає очікуванням користувачів освітніх послуг і вимогам роботодавців. Це потребує наукової переорієнтації цілей інформаційної підготовки у вищій освіті, оновлення її змісту, чіткого визначення структури та організації навчання за допомогою ІКТ, комплексу заходів щодо покращення інформатизації всього процесу професійної підготовки.

На сьогодні, неможливо забезпечити належну організацію навчального процесу у ВНЗ без використання інформаційних технологій і засобів навчання. А власне використання сучасних інформаційних технологій відкрило безмежні можливості для користувачів до величезної кількості різних видів та джерел інформації. Так нині студенти ВНЗ мають змогу використовувати широкий спектр засобів комунікацій щодо оброблення і збереження інформації: персональні комп'ютери, Інтернет, кабельне і супутникове телебачення, мобільний зв'язок, тощо. Отже, традиційне навчання зазнає змін на всіх стадіях навчального процесу: підготовчі курси, проведення занять, виконання домашніх завдань, підготовка дипломних та магістерських робіт [15].

Професійна компетентність викладача ВНЗ щодо інформаційних технологій є основною проблемою, яка гальмує процес впровадження ІКТ у систему освіти. У цьому процесі можна виділити два визначальні чинники: сформованість інформаційної компетенції викладача ВНЗ; розвиток здатності впроваджувати у навчальний процес ВНЗ інформаційно-комунікаційні технології, тобто бути не лише користувачем готових програмних продуктів, а й більшою мірою виступати творцем, розробником власних навчально-методичних програмних засобів [16].

Перед викладачем ВНЗ стоїть завдання допомогти студенту – майбутньому фахівцю успішно оволодіти навичками з інформаційно-аналітичної діяльності, сформувати відповідний тип професійного мислення, розкрити шляхи подальшого вдосконалення своєї інформаційно-комп'ютерної компетентності (ІКТ) [17].

Інформаційно-комп'ютерна компетентність студента проявляється у раціональному доборі та свідомому застосуванні певних ІКТ у процесі розв'язання різноманітних завдань із досягненням успішного результату. Підготовка, спрямована на досягнення професійної (фахової) компетентності в певній галузі, й забезпечує конкурентоспроможність випускників.

На особливу увагу в цьому контексті заслуговує використання деяких найбільш перспективних педагогічних методів: мультимедійне навчання; комп'ютерне програмоване навчання; інтерактивне навчання; дистанційне навчання; використання Інтернет-технологій; використання офісного та спеціалізованого програмного забезпечення, електронних посібників.

Особливостями безпосереднього спілкування студента і викладача на занятті мають бути: конструктивність спілкування, спрямованість на здобуття очікуваних студентом результатів; стимулювання студента до продовження спілкування з використанням засобів мережі Інтернет; активізація пізнавальної активності студента; наявність зв'язку для спілкування в чаті, форумі, Skype тощо; вміння спілкуватися засобами Інтернет.

Сьогодні компетенції фахівців у галузі проектування, створення й використання інформаційних технологій варто розглядати як елемент професійної майстерності. До того ж, беручи до уваги стрімкий розвиток ІТ галузі, конкуруючи між собою, ВНЗ намагаються забезпечити випереджальну підготовку студентів у цій галузі, спрямовану на: ознайомлення з сучасними прийомами і методами використання нових ІКТ у різних галузях професійної діяльності, зі зміщенням акцентів у бік практичного навчання, зокрема, орієнтованого на розвиток особистості; формування та розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця для подальшої самоосвіти, саморозвитку та самореалізації в нинішніх умовах розвитку та застосування засобів ІКТ.

Інформатизація освітньої сфери неможлива без створення інформаційних освітніх середовищ, які у свою чергу мають надавати можливість для самореалізації інтелектуально розвиненої особистості, що володіє необхідними професійними якостями. Тому, в сучасних умовах, формування і розвитку власного інформаційного освітнього середовища, як складової єдиного інформаційного освітнього простору, є одним із основних стратегічних завдань кожного вищого навчального закладу для адаптації до швидко змінних зовнішніх умов. Таке середовище має служити фундаментом для організації сучасного навчального процесу.

Є різні підходи до визначення інформаційного освітнього середовища навчального закладу і проблем його організації. В різних джерелах інформаційним освітнім середовищем називають [18]:

- програмно-телекомунікаційну систему, спрямовану на ведення навчального процесу єдиними технологічними засобами і, котра забезпечує його інформаційну підтримку;

- педагогічну систему нового рівня, що включає його матеріально-технічне, фінансово-економічне, нормативно-правове і маркетингове забезпечення;

- інформаційно-комунікаційне наочне середовище, що забезпечує комп'ютерну підтримку процесу навчання;

- соціально-психологічну реальність, у якій створені психолого-педагогічні умови, що забезпечують пізнавальну діяльність і доступ до інформаційних навчальних ресурсів на основі сучасних інформаційних технологій;

- засіб управління процесом інформатизації в освіті;

- відкриту систему, що об'єднує інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні й технічні ресурси;

- культурно-освітнє середовище, де головним носієм навчальної інформації є електронний ресурс;

- багатокомпонентний комплекс освітніх ресурсів і технологій, що забезпечує інформатизацію й автоматизацію освітньої діяльності навчального закладу;

систему, що об'єднує інформаційне, технічне, навчально-методичне забезпечення, нерозривно пов'язану з суб'єктом навчального процесу;

єдиний інформаційний освітній простір, що об'єднує інформацію, як на традиційних носіях, так і на електронних;

комп'ютерно-телекомунікаційні навчально-методичні комплекси і технології взаємодії; дидактичні засоби.

Отже, інформаційне освітнє середовище визначається, з одного боку, як програмно-технічний комплекс, а з іншого боку, як педагогічна система. Отже, в процесі розробки інформаційного освітнього середовища мають розв'язуватися не лише інформаційно-програмно-технічні, а й психолого-педагогічні проблеми.

Список використаних джерел

1. Штомпка П. Социология социальных изменений. – М., 1996. – С. 170-171.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
3. Вітченко А. Модернізація освіти в Україні: стратегія прориву чи його імітація // Університет. – №1. – 2010. – С. 6-13
4. Андрущенко В.П. Модернізація освіти: політика і практика // Педагогіка і психологія. – 2002. – №3. – С.12-15
5. Гершунский Б.С. Философия образования XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
6. Євтух М. Модернізація вищої школи // Педагогічна газета. – 2002. – №4. – С.2
7. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
8. Ничкало Н.Г. Ринок праці і проблеми модернізації підготовки кваліфікованих робітників // Професійно-технічна освіта. – 2004. – №1. – С.4-12.
9. Бойко А.І. Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій: світогляднофілософський аналіз. – К.: Знання України, 2009. – 379 с.
10. Журавський В. Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу // Освіта України. – 2004. – №16. – С.1-2.
11. Катеринчук О.В. Модернізація системи освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/katerinchuk-ov-modernizatsiya-sistemi-osviti/>
12. Красняков Є.В. Державне фінансування освіти не має бути залишковим // Рідна школа. – 2004. – №7-8. – С.3-7.
13. Указ Президента України Про Національну доктрину розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
14. Литвин А. Система інформатизації навчально-виховного процесу у професійно-технічних навчальних закладах // Збірник наукових праць третьої Міжнародної науково-

- практичної конференції «Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи». – 2012. – С. 85-88.
15. Лагутенко О. Б. Сучасні впровадження програмно-методичного забезпечення у навчальний процес та управління вищим навчальним закладом освіти / О. Б. Лагутенко, С. М. Яшанов // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова (Серія “ Педагогічні науки: реалії та перспективи”). – Вип. 11: зб. наук. праць; за ред. П. В. Дмитренка, В. Д. Сиротюка. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – С. 48–53.
 16. Науменко О. М. Деякі аспекти підготовки майбутніх учителів до використання засобів ІКТ в навчальній діяльності [Електронний ресурс] / О. М. Науменко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – №3(4).
 17. Зінчук Н. А. Інформаційно-аналітична компетентність менеджера: значення у професійній управлінській діяльності та передумови формування у ВНЗ [Електронний ресурс] / Н. А. Зінчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – № 3(7).
 18. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ: [монографія] / Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський, О. В. Шестопап; за ред. проф. Р. С. Гуревича. – Вінниця : ФОП Рогальська І.О., 2011. – 348 с.

*Ollo Vasily Petrovich, Director of the State Educational Institution
"Odessa training center № 14» under Administration of the State
Penitentiary Service of Ukraine in Odesa Region (№ 14).*

The need for an individual approach to prisoners during their education

Abstract: The article explores the meaning of pedagogical aspects in dealing with prisoners during their studies at vocational schools. The author proves the significance of individual approach to prisoners.

Keywords: prisoners, vocational education, penal institution, pedagogical principles of the activity.

*Олло Василий, Государственное учебное заведение
«Одесский учебный центр № 14» при Одесской
исправительной колонии Государственной Пенитенциарной
службы Украины в Одесской области (№ 14), директор*

Необходимость индивидуального подхода к заключенным во время их учебы

Аннотация: В статье проанализированы педагогические аспекты в работе с заключенными во время их учебы в профессионально-технических училищах. Автор доказывает значимость индивидуального подхода к заключенным.

Ключевые слова: заключенные, профессиональное образование, исправительное учреждение, педагогические принципы деятельности.

Острые экономические, политические и социальные проблемы современного украинского общества имеют существенное влияние на рост преступности в нашем государстве. Места лишения свободы и учебные учреждения на их территории выполняют задачи перевоспитания правонарушителей. Сейчас нужно найти инновационные педагогические подходы к организации учебного процесса осужденных в профессионально-технических училищах с целью усовершенствования всего процесса ресоциализации и сокращения преступных проявлений. В нашем видении педагогические инновации должны быть направлены на формирование у осужденных, которые являются слушателями системы профессионально-технического образования учреждений исполнения наказания, профессиональной компетентности.

Отметим, что, в подавляющем большинстве, труды ученых направлены на исследование социально-педагогических механизмов работы с лицами группы риска, которые являются несовершеннолетними. В наработках В. Головченко, И. Ковчин и, М. Фицулы главное внимание сосредоточено на психолого-педагогических аспектах разработки методики проведения правового воспитания. В поле зрения И. Зверевой и Г. Золотовой находилась организация воспитательной работы с несовершеннолетними, склонными к преступному поведению. Научные исследования Ю. Гарасим, И. Парфанович направлены на анализ системы воспитания условно осужденных несовершеннолетних. Нами установлено, что вопросы профессионально-творческого развития совершеннолетних осужденных, получающих образование в системе профессионально-технического образования учреждений исполнения наказания, остаются вне поля зрения ученых. Малоисследованными на сегодня можно считать и вопросы организации деятельности пенитенциарного учебного заведения профессионально-технического образования. Эти факты обусловили нас к написанию статьи и проведению педагогического исследования.

Прежде всего, отметим что основная задача профессионально-технического образования состоит в подготовке компетентных рабочих кадров в соответствии с социальным заказом государства. В «Концепции развития профессионально-технического образования в Украине на 2010-2020 годы» [1] указано, что в настоящее время остро назрела необходимость научного, научно-методического, нормативно-правового сопровождения функционирования системы профессионально-технического образования. В этом документе акцентировано внимание на необходимости учета международного опыта с целью обновления психолого-педагогических подходов к профессиональной подготовке квалифицированных рабочих для различных отраслей промышленного, сельскохозяйственного производства, строительства и сферы услуг.

Мы полностью разделяем научную позицию Н. Ничкало [2], в том, что для подготовки конкурентоспособных и компетентных специалистов целесообразно создать новую структуру профессиональной подготовки, которая предусматривает внесение существенных изменений в обучение на основе реализации таких принципов, как: преемственности в учебном процессе, обеспечение взаимосвязи и интеграции между дисциплинами. Итак, профессионально-техническое образование направлено на «формирование у граждан профессиональных знаний, умений, навыков ... с целью создания условий для их профессиональной деятельности» [3, с. 275]. Установлено, что профессионально-технические учебные заведения требуют новых подходов к разработке учебных планов, образовательно-профессиональных программ, образовательно-квалификационных характеристик, а также реализации инновационных педагогических технологий в учебно-воспитательном процессе.

С педагогической точки зрения сейчас нашему государству нужны такие профессионально-технические учебные заведения, в которых созданы все условия для развития и самореализации каждой личности. Несмотря на экономические трудности последних лет, система подготовки квалифицированных рабочих располагает огромный педагогический и научно-методический потенциал. На основе наработок В. Ушакова [4],

установлено, что эффективность профессионально-технического образования определяется следующими факторами:

- реализацией стратегии «обучение в течение всей жизни», призванной предоставлять широчайшие возможности в сфере профессиональной и личностной самореализации;
- необходимостью обеспечения конкурентоспособности и повышения мобильности рабочих кадров;
- геополитической конкуренции между странами мира за качество подготовки интеллектуальных ресурсов рабочих специальностей.

На базе Государственной Пенитенциарной службы Украины функционирует как общесреднее так и профессионально-техническое образование. В нашем видении первоочередного решения требуют вопросы получения образования и улучшения условий организации учебно-воспитательного процесса на территории учреждений спецконтингента в сфере профессионального образования. Сегодня педагоги аргументировано доказывают тот факт, что привлечение осужденных к обучению в профессионально-технических училищах приведет к возвращению обществу полноценного и трудоспособного человека с рабочей профессией. Развитие этого направления со стороны Государственной Пенитенциарной службы Украины, а также Министерства образования и науки Украины способствовало обеспечению возможности получения осужденными в условиях пребывания в пенитенциарных учреждениях рабочих профессий.

Согласно действующему законодательству осужденные, получающие профессию, могут в дальнейшем повысить свою квалификацию, а также поступить в высшее учебное заведение во время отбывания наказания и получить высшее образование после окончания срока наказания. Такой подход, позволит изменить жизненные приоритеты, и усовершенствовать ценностные ориентации осужденных. Именно такие аспекты задекларированные в Уголовно-исполнительном кодексе Украины [5] (Глава 19, статья 125 «Общеобразовательное и профессионально-техническое обучение осужденных»).

Следует отметить что, наша страна Украина пытается взвешенно прогнозировать объемы и определять направления профессиональной подготовки в учебных заведениях пенитенциарного образования, создавая надлежащие условия для профессионального обучения осужденных с учетом изменений на рынке труда. Как свидетельствуют статистические данные, сегодня процент осужденных с начальным образованием существенно уменьшился, тогда как количество осужденных, имеющих высшее и специальное образование, напротив увеличился.

Как указано в Энциклопедии для специалистов социальной сферы «социально-педагогическая работа с осужденными в исправительных (пенитенциарных учреждениях) предусматривает предоставление им помощи в адаптации к условиям отбывания наказания, коррекцию их ценностей» [6, с. 362]. В нашем видении деятельность профессионально-технических заведений в системе исполнения наказаний должна быть направлена на формирование в осужденных навыков, необходимых для жизни после освобождения. Как

следствие, ко всей системе профессионально-технического образования исправительных колоний департамента по вопросам исполнения наказаний выдвигаются требования по созданию благоприятной среды для развития осужденного как специалиста в конкретном виде профессиональной деятельности.

В профессионально-технических заведениях ведущими условиями организации учебного процесса должны стать творческие формы работы со слушателями, которые бы способствовали формированию у них мотивации к профессиональной деятельности и самореализации через обучение рабочих специальностей. Изучение практической деятельности Государственного учебного заведения «Одесского учебного центра № 14» при Одесской исправительной колонии Государственной Пенитенциарной службы Украины в Одесской области (№14), дало основание для констатации того, что весомую роль в области формирования профессиональной компетентности осужденных занимают инновационные педагогические методики.

Среди большого количества педагогических технологий, которые являются наиболее перспективными в процессе формирования профессиональной компетентности слушателей системы профессионально-технического образования учреждений исполнения наказания считаем метод проектов. Его ценность заключается в использовании самостоятельной проектировочной деятельности слушателей как основного средства их профессионального развития. Эффективность проектных методик в деятельности Государственного учебного заведения «Одесского учебного центра № 14» при Одесской исправительной колонии Государственной Пенитенциарной службы Украины в Одесской области (№14) обусловлена тем, что проективные методики являются одними из ведущих в профессиональном образовании, а также и тем, что обучение в ходе реализации проекта означает рост интереса и вовлеченности в работу всех слушателей.

Как отмечают специалисты [7], при использовании метода проектов, формируются профессиональные компетенции, а также личностные компетенции. Среди наиболее важных качеств мы считаем следующие: умение устанавливать контакт, работа в команде, исполнительность, ответственность, уверенность в себе, гибкость мышления, аналитические способности, дальновидность, мотивация. В ходе собственных наблюдений, мы пришли к осознанию того, что проблема данной технологии заключается лишь в том, что сегодня методом проектов владеет далеко не каждый преподаватель, поэтому метод проектов должен войти в перечень профессиональных компетенций преподавателя учреждения профессионального образования.

Анализ тенденций развития системы профессионального образования при пенитенциарных учреждениях показал, что значительным потенциалом в формировании профессиональной компетентности слушателей обладают и личностно-ориентированные педагогические технологии. Характерными признаками этих технологий являются:

- перенос приоритетов на познавательную деятельность слушателей;

- ориентация на индивидуальные особенности осужденных, получающих рабочие профессии;
- формирование у слушателей способностей быстро адаптироваться в постоянно меняющихся ситуациях профессиональной деятельности, самостоятельно добывать знания и применять их на практике для решения разнообразных профессиональных проблем;
- собирать, анализировать и оценивать информацию, необходимую для выполнения профессиональной деятельности.

Исходя из выше указанного, констатируем, что на основании личностно-ориентированного подхода познавательную деятельность слушателей по формированию профессиональной компетентности целесообразно рассматривать как деятельность, которая направлена на понимание объекта познания и акцентирована на удовлетворение познавательных потребностей. А также ее можно рассматривать как практическую деятельность, которая предусматривает системно организованное взаимодействие всех субъектов педагогического процесса (преподавателей и слушателей). В целом, познавательная деятельность должна быть направлена на развитие и саморазвитие конкретных качеств личности осужденных, которые необходимы для формирования у них профессиональной компетентности при получении рабочей специальности.

В научных исследованиях А. Леонтьева, С. Рубинштейна, Г. Щукиной обоснованно, что личность формируется в ходе активной познавательной деятельности. Принимая во внимание указанные аргументы, мы исходили из того, что познавательная деятельность слушателей по формированию профессиональной компетентности предполагает непрерывный процесс перевода действий из внутреннего плана (интериоризация) во внешней (экстериоризация). Однако следует принимать во внимание и тот факт, что познавательная деятельность должна включать переход фундаментальных теоретических знаний в практические умения.

В своей статье мы исходим из того, что пребывание человека в исправительной колонии должно быть не пассивным «отбыванием» срока, определенного приговором суда, а периодом активных положительных изменений в поведении, которые достигаются благодаря индивидуально выбранным методам коррекционного воздействия. Считаем, что обучение в профессионально-технических заведениях непосредственно влияет на формирование профессиональной компетентности слушателей, находящихся в учреждениях исполнения наказания. Итак, педагогическому коллективу профессионально-технических учебных заведений, функционирующих при исправительных колониях необходимо найти новые цели и ориентиры в образовательной среде на основе внедрения инновационных педагогических подходов к организации учебного процесса.

Список литературы

1. Концепція розвитку професійно-технічної освіти в Україні на 2010-2020 роки [Текст] : проект // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2010. – №17/18. – С. 13-19.
2. Ничкало Н. Г. Майбутнє – за професійною освітою [Текст] / Н.Г. Ничкало // Професійно-технічна освіта . – 2010. – № 4. – С. 3-4.
3. Професійна освіта: словник; навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.
4. Ушаков В.С. Повышение социально-педагогической эффективности региональной системы профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ушаков Василий Семенович. – М., 2005. – 282 с.
5. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсам, 2013. – 536 с.
6. Кримінально-виконавчий кодекс України // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2004, № 3-4.
7. Романовская М.Б. «Метод проектов в образовательном процессе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – 160 с.

Ivanysyna Vera, Chernihiv National University of Technology, the Head of the Chair of Philology Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor

Realization of didactic principles of studying in using computer programmes for forming lexical competence in reading among the students of nonlinguistic higher educational establishments

Abstract: The article is devoted to forming of foreign lexical competence in reading among the students of nonlinguistic higher educational establishments using computer programmes.

It deals with the didactic background of using computer programmes for forming lexical skills in reading.

Keywords: lexical skills in reading, general and didactic principles of studying, availability and durability, consciousness, individualization.

Іванишина Віра, Чернігівський національний технологічний університет, зав.кафедри філології, доцент кандидат педагогічних наук

Реалізація дидактичних принципів під час використання комп'ютерних програм для формування іншомовної лексичної компетенції читання у немовному ВНЗ

Анотація: Ця стаття присвячена формуванню іншомовної лексичної компетенції читання у студентів немовних ВНЗ з використанням комп'ютерних програм.

У публікації розглядаються дидактичні основи використання комп'ютерних програм для формування лексичних навичок читання.

Ключові слова: лексичні навички читання, принципи навчання, наочність, посиленість і доступність, свідомість, активність, індивідуалізація.

Основною метою навчання іноземної мови за професійним спрямуванням у вищому немовному навчальному закладі є розвиток у студентів професійно орієнтованої міжкультурної компетенції в усній і письмовій формі, в тому числі у читанні [4]. Це означає, що студент випускного курсу немовного ВНЗ таких факультетів, як юридичний, економічний, соціальної роботи та ін. повинен бути спроможний читати й розуміти тексти за

цими спеціальностями, застосовуючи при цьому соціолінгвістичні, соціопсихологічні, країнознавчі та міжкультурні знання.

Читання як “процес сприймання й активного перероблення інформації, графічно закодованої за системою тієї чи іншої мови” (Кличнікова 1973 : 6), “літерної мовленнєвої посилки” (Тарнопольський 2005 : 64) дуже складна аналітико-синтетична діяльність, яка складається із сприйняття і розуміння тексту, причому найдосконаліше (зріле) читання характеризується злиттям цих двох процесів і концентрацією уваги на смисловій стороні змісту.

Важливим етапом у навчанні читання іноземною мовою є формування лексичних навичок читання, бо саме лексика передає безпосередній предмет думки, вона проникає в усі сфери життя, допомагаючи при цьому відобразити не тільки реальну дійсність, але й уявну. Як висловився Жинкін Н.І, “слова – імена речей, явищ, подій, імена всього того, що є і може бути Якщо ім’я незрозуміле для читача, воно порожнє – такого предмета немає. Будь-яка річ, якої б сфери сенсорики вона не стосувалася, може стати поміткою, якщо має ім’я” (Жинкін 1958 : 286).

Під лексичними навичками читання ми розуміємо навички впізнання та розуміння лексичних явищ у процесі навчання цього виду мовленнєвої діяльності (рецептивні навички), синтезовану дію з розпізнавання граматичного образу лексичної одиниці і співвіднесення форми слова з його значенням. Психофізіологічною основою лексичних рецептивних навичок є лексичні автоматизовані зв’язки між графічною формою слова та його семантикою. Семантика слова або словосполучення – це не тільки його значення, але й поняття, яке його позначає.

Спроби визначити структуру мовленнєвої навички, в тому числі й лексичної неодноразово розглядалися як психологами (Жинкін Н.І., Лурія А.Р., Зимня І.О. та ін.), так і методистами (Бухбіндер В.А., Пасов Є.І., Шатілов С.Ф., Гез Н.І., Склярєнко Н.К., Гальскова Н.Д. та ін.). Завдяки дослідженням цих і інших авторів можна скласти чітке уявлення про навичку.

Актуальність проблеми, що розглядається – пошук ефективних прийомів, засобів та їх застосування під час формування у студентів іншомовної лексичної компетенції читання текстів за фахом.

Так, на фоні стрімкого розвитку інформаційних технологій та інновацій особливої уваги заслуговує такий засіб навчання як персональний комп’ютер. На сьогоднішній день процес комп’ютеризації суспільства набув масового характеру, тому неможливо уявити собі сучасний навчально-виховний процес як у середній, так і вищій школі без використання персонального комп’ютера (ПК). Сучасні ПК легко оперують необхідним обсягом відеоматеріалів, звукових записів, текстів тощо.

Проблемам інноваційних технологій на базі комп’ютерної техніки присвячені роботи багатьох авторів (Аносова Н.Е. Сердюков П.І., Нілов О., Шампанер Г., Полат Є.С., Редько В.Г., Аскоянц, П.Г.Чекаль, Скалій Л.І., Бориско Н.Ф., Бігич О.Б., Колодько Т.М., Чернуха В.І., Протасень Є.П., Штеменко Ю.С., Ушакова С.В., Романенко Я.Н., Мудрицька І.В., Лисенко Т.Г. та ін.).

Метою статті є розглянути питання реалізації дидактичних принципів під час формування лексичної компетенції читання на заняттях з іноземної мови у немовних ВНЗ.

Навчання іноземної мови у вищих, як і в середніх навчальних закладах спирається на загально-дидактичні принципи, властиві й іншим дисциплінам, однак з певною специфікою, зумовленою особливостями предмета. Головна різниця полягає в тому, що перше місце тут посідає не накопичення знань, як, наприклад, на заняттях з історії України, трудового права, економіки соціальної роботи та ін., а оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю. У методиці навчання іноземних мов виділяють такі основні дидактичні принципи, як: принцип наочності, посиленості і доступності, міцності, свідомості, активності, виховуючого навчання, індивідуалізації [8; 9; 5; 3; 4].

Принцип наочності забезпечується у навчальному процесі з іноземної мови створенням відповідних умов для чуттєвого сприймання іншомовного оточення. Тому наочність відіграє важливу роль у формуванні іншомовних навичок і вмій, засвоєнні мовного та мовленнєвого матеріалу. Як відомо, розрізняють слухову й зорову наочність. Слухова наочність у процесі оволодіння іноземною мовою невід'ємно пов'язана з зоровою, яка може виступати як у формі слів, словосполучень, плану, тексту, так і у формі малюнків, фотографій, схем, карток тощо. Так, комп'ютерні програми як засіб навчання поєднують у собі слухову й зорову наочність, що робить навчання іноземної мови для студентів немовних спеціальностей більш ефективним та цікавим. Саме тому у персональному комп'ютері й комп'ютерних програмах для формування лексичних навичок читання фахових текстів на заняттях з іноземної мови у ВНЗ можна передбачити потрібну кількість різної зорової наочності, яка може полегшити створення необхідних образів та асоціацій і бути стимулом до мовленнєвої діяльності.

Принцип посиленості й доступності передбачає ретельний добір навчального матеріалу й видів вправ для формування лексичних навичок читання на заняттях з іноземної мови з урахуванням рівня підготовки студентів. Доступність забезпечується самим матеріалом, його організацією і методикою роботи з ним. Посиленість передбачає засвоєння лексичного матеріалу, виходячи із реальних можливостей студентів. На посилене виконання завдань з іноземної мови можуть впливати обсяг лексичного матеріалу, темп виконання завдання, невідповідність рівня реальних умінь студентів тим, які необхідні для їх виконання. Отже, під час створення комп'ютерних програм і вправ для формування іншомовних лексичних навичок читання фахових текстів у немовних ВНЗ необхідною умовою є врахування принципу посиленості й доступності. Саме комп'ютерні програми дають змогу дібрати матеріал, що відповідає рівню навченості кожного студента.

Принцип міцності набуває особливого значення у навчанні читання, оскільки опанування читанням пов'язане із збільшенням як активного, так і пасивного лексичного мінімуму. Міцність засвоєння лексичного матеріалу під час читання може бути забезпечена у навчальному процесі шляхом здійснення яскравого знайомства з ним: передбаченням у комп'ютерних програмах, як уже згадувалося, зорових опор для створення живих образів (ілюстративних речень, кольорових підкреслень суфіксів, префіксів, синонімів, антонімів тощо. Крім того, комп'ютерні програми можуть містити для кожного студента достатню

кількість завдань, що також забезпечує функціонування принципу міцності у процесі формування лексичних навичок читання текстів за фахом на заняттях з іноземної мови.

Принцип свідомості вважається одним із головних принципів у методиці навчання іноземних мов. Він передбачає цілеспрямований добір мовного та мовленнєвого матеріалу, який забезпечує розвиток пізнавальних здібностей студентів. Принцип свідомості реалізується також і в тому, що студенти свідомо оволодівають навичками та вміннями інтелектуальної праці. Свідоме оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю забезпечує сталість набутих навичок і вмінь, дає можливість їм здійснювати самоконтроль і самокорекцію. В узагальненому вигляді цей принцип означає, що навчання проходить більш успішно, якщо студент добре розуміє смисл того, що вчить, а не повторює новий матеріал механічно. Правильне розуміння нової лексики можна забезпечити за допомогою передбачення у комп'ютерній програмі навчальних ситуацій, і мовних засобів: різних словотворчих елементів, малюнків тощо.

Принцип активності у навчанні іноземної мови передбачає мовленнєво-розумову активність студентів в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю і, зокрема в оволодінні лексичним матеріалом під час читання. Цей принцип має велике значення для правильної організації процесу навчання, оскільки оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією можливе лише за умови інтенсифікованої навчальної діяльності кожного студента, який є активним учасником навчального процесу. Так, робота з персональним комп'ютером з метою формування лексичних навичок читання на заняттях з іноземної мови на неспеціальних факультетах гарантує стовідсоткову активність кожного окремого студента, бо робота з комп'ютерними програмами розрахована на співвідношення "студент-комп'ютер". Отже, працює кожний студент.

У методиці навчання іноземних мов розрізняють інтелектуальну, емоційну та мовленнєву активність [26]. У сукупності вони створюють сприятливі умови для оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією, зокрема лексичною компетенцією читання фахових текстів. Інтелектуальна активність забезпечується постановкою проблемних завдань, які стимулюють пізнавальні процеси. Емоційна активність пов'язана з питанням: цікаво чи не цікаво студентам вивчати іноземну мову, поповнювати свій лексичний запас. Позитивне емоційне ставлення до предмета відіграє велику роль у досягненні успіхів, негативні емоції блокують активність тих, хто навчається. Так, саме комп'ютерні програми забезпечують інтелект та емоційну активність кожного окремого студента, що сприяє більш ефективному формуванню лексичних навичок та вмінь читання.

Принцип виховуючого навчання реалізується у такій організації навчального процесу з іноземної мови, який забезпечує студентам можливість проявити себе як особистість. Особлива увага повинна бути спрямована на надання їм можливості здійснювати самостійну діяльність та самоорганізовуватись. Так, робота з комп'ютерними програмами для формування лексичних навичок читання виховує у студентів почуття поваги, відповідальності, формує у них культуру інтелектуальної праці, роботи з підручником, посібником, з фоно-, аудіо- та відеоматеріалами – і, зокрема з комп'ютером.

Принцип індивідуалізації реалізується в навчальному процесі з іноземної мови шляхом урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів, які значно впливають на

успішність оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю. Забезпечення індивідуалізації навчання можливе тільки за умови обізнаності викладача із індивідуальними особливостями своїх студентів. У використанні комп'ютерних програм для формування лексичної компетенції читання фахових текстів існують певні переваги. Насамперед, як і під час реалізації принципу посильності, це – темп роботи, бо студент може виконувати завдання / читати текст необхідну для нього кількість разів. Якщо для декого достатньо й одного разу, то у кожній групі знайдуться й такі студенти, що потребують більш ретельної підготовки. Крім того, студент може приділити більше часу тому слову чи реченню, з яким у нього виникли певні труднощі.

Підсумовуючи сказане, можна дійти таких висновків:

1. Формування лексичної компетенції в читанні фахових текстів на заняттях з іноземної мови у ВНЗ на немовних факультетах повинно здійснюватися з урахуванням усіх вказаних вище дидактичних принципів навчання, які є взаємопов'язаними. Реалізація кожного принципу окремо є менш ефективною, ніж використання їх усіх одночасно.

2. Комп'ютерні програми сприяють ефективному формуванню лексичної компетенції читання таким, яке максимально відповідає індивідуальним особливостям кожного студента завдяки можливості комплексно реалізувати дидактичні принципи навчання.

Використана література:

1. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – Москва, 1958. – С.370.
2. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – Москва, 1973. – С.207.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / [Кол. авторів під керів. С.Ю. Ніколаєвої]. – Київ, 2002. – С.328.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. – Київ, 2010. – С.328.
5. Рамкова Програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів / [Кол. авторів: Амеліна С.М., Аззоліні Л.С., Беньямінова Н.Є. та ін.]. – Київ, 2006. – С.90.
6. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – Москва, 1991. – С.287.
7. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному навчальному закладі освіти. – Дніпропетровськ, 2005. – С.246.
8. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролубова. – Москва, 1984. – С.456.
9. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – Москва, 1986. – С.223.

*Kornyat Faith, Lviv National University named after
Ivan Franko Lecturer, College of Education*

Pedagogical technology of diagnostic skills of future social workers in terms of teacher training college

Abstract: In the article theoretical bases of the use of pedagogical technology are examined in to educational-educate process, The publication focuses on pedagogical technology of forming of diagnostic abilities of future social teachers is described in pedagogical colleges.

Keywords: social teacher, pedagogical college, diagnostic skills, technology education, educational technology, training, formation.

*Корнят Віра, Львівський національний університет
імені Івана Франка, Викладач, Педагогічний коледж*

Педагогічні технології формування діагностичних умінь майбутніх соціальних педагогів в умовах педагогічного коледжу

Анотація: В статті розглядаються теоретичні основи використання педагогічної технології в навчально-виховному процесі, охарактеризовано педагогічну технологію формування діагностичних умінь майбутніх соціальних педагогів у педагогічних коледжах.

Ключові слова: соціальний педагог, педагогічний коледж, діагностичні уміння, технології навчання, педагогічна технологія, професійна підготовка, формування.

Система освіти на сучасному етапі повинна забезпечити високоякісну підготовку студентів до життя та професійної діяльності в нових умовах. Вимоги суспільства, практичні потреби кожної особистості зумовлюють необхідність розробки на наукових засадах педагогічної технології формування діагностичних умінь майбутніх соціальних педагогів в процесі професійної підготовки у педагогічних коледжах.

Важливим завданням професійної підготовки майбутнього соціального педагога в умовах педагогічного коледжу є вибір такої педагогічної технології навчання, яка сприятиме його фаховому формуванню на високому рівні. Свідченням цього є інноваційні процеси, які відбуваються в вищих навчальних закладах, і передбачають суттєву реорганізацію існуючих педагогічних систем, переосмислення та оновлення їх цілей, змісту []. Педагогічна

інноватика сприяє досягненню високого професійного рівня людського ресурсу, розвитку його креативного потенціалу.

З метою глибшого розуміння сутності поняття «технології» у навчально-виховному процесі педагогічного коледжу подамо короткий опис наукових досліджень з даної проблеми.

Поняття «педагогічна технологія» увійшло в науку в 60-х рр. ХХ ст. Втілення ідей науково-технічного процесу в освітню діяльність викликало потребу розглядати освітню діяльність в аналогії до налагодженого виробництва, яке підпорядковується науковим закономірностям, завдяки чому виховання та навчання можна зробити масовим та технологічним [1]. Спочатку термін «педагогічна технологія» був пов'язаний лише з використанням у навчальному процесі технічних засобів та засобів програмового навчання. Дещо пізніше поняття стало використовуватися більш широко, і під педагогічною технологією стали розуміти нові підходи до аналізу та організації навчального процесу [2, с.118].

В кінці 80-х – на початку 90-х років минулого століття розвивається концепція технологізації навчального процесу, яка сприяла утвердженню виразу «педагогічна технологія навчання». Він використовувався виключно до навчання, а сама технологія розумілася як навчання з допомогою технічних засобів. Надалі в педагогічній науці зустрічається термін «педагогічна технологія виховання». Розробкою педагогічних технологій у вітчизняній науці займалися Ю. Бабанський, В. Безпалько, Л. Зоріна, П. Гальперін, Н. Тализіна та ін [4]. В дидактиці поняття педагогічної технології, її структуру і особливості реалізації в процесі навчання обґрунтував В. Безпалько, колектив науковців під керівництвом Н. Щуркової [4] доклався до появи першої узагальнюючої праці з педагогічної технології виховання

В 90-ті рр. ХХ ст. публікацій з проблем педагогічної технології збільшилося. Проте єдиного трактування сутності та змісту педагогічної технології немає.

Можна виділити наступні розуміння цього поняття: проект певної педагогічної системи, яка реалізується на практиці (В. Безпалько); сума науково обґрунтованих прийомів виховного впливу на людину чи групу людей (Н. Щуркова); впорядкована сукупність дій, операцій та процедур, які інструментально забезпечують отримання діагностованого та прогнозованого результату у змінених умовах освітнього процесу (В. Сластьонин); процес регламентації і опису операцій з керівництва процесом формування спеціаліста; активні засоби діяльності та відповідні структурно-функціональні блоки (механізми), що пропонують органічне поєднання об'єктивних засобів діяльності, здібностей та умінь; сукупність психолого-педагогічних установок, які визначають спеціальний підбір і компонування форм, методів, способів, прийомів, дидактичних умов, зміст освіти на основі загальної методології, орієнтованої на задоволення інтересів сучасної політики держави в галузі освіти; послідовна взаємопов'язана система дій педагога, спрямована на розв'язання педагогічних задач; планомірне та послідовне втілення на практиці наперед спроектованого педагогічного процесу; суворо науково проєктовані та точно відтворені педагогічні дії, які гарантують успіх.

Визначення поняття «технологія навчання» вперше застосовано Н. Тализіною [4]. В його змісті нею виокремлено такі аспекти: сукупність знань, які необхідні педагогу для

конструктивного вирішення завдань навчально-виховного процесу; сам процес навчання; його технічне оснащення. В Безпалько [6] розробляв теоретичні питання педагогічних технологій, під якими розуміє систематичне та послідовне втілення у практику заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу. Основу педагогічної технології, за його твердженням, складає системний підхід, який забезпечує її відтворюваність і заплановану ефективність. З такої позиції, опис будь якого навчально-виховного процесу є описом певної педагогічної системи, яка являє собою сукупність засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого і навмисного педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями. До складу педагогічної технології, що ґрунтується на відповідній педагогічній системі, В. Безпалько відносить крім діагностичних цілей і змісту навчання також дидактичні процеси та організаційні форми навчання. В. Безрукова [7], розробляючи ідеї проєктивної педагогіки, розуміє педагогічну технологію як «послідовний і безперервний рух взаємопов'язаних між собою компонентів, етапів, станів педагогічного процесу і дій його учасників». Разом з тим педагогічна технологія розглядається нею як «сукупність необхідних професійних умінь, що визначають виховний успіх педагогічного впливу». Для Д. Чернілевського [8] педагогічна технологія – це комплексна інтегративна система, яка включає «упорядковані операції та дії, які забезпечують педагогічне ціле покладання, змістовні, інформаційно-предметні й процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, професійних умінь і формування особистісних якостей учнів згідно з заданими цілями навчання». Г. Ксьонзова [6] вважає, що педагогічна технологія є такою побудовою діяльності педагога, за якого його дії необхідно представити у певній цілісності й послідовності; їх виконання має прогнозований характер і спрямовується на досягнення бажаного результату. Т. Шаманова [6] розглядає педагогічну технологію як процесуальну систему спільної діяльності учнів та вчителя з проєктування, організації, орієнтування і коригування навчального процесу з метою досягнення конкретного результату через забезпечення комфортних умов для її учасників.

У дослідженні Г Селевка [9] поняття «педагогічна технологія» представлено у трьох аспектах: 1) науковий (педагогічні технології як галузь педагогічної науки, в якій вивчаються і розробляються цілі, зміст і методи навчання, проєктуються педагогічні процеси; 2) процесуально-описовий (опис процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів досягнення запланованих результатів навчання; 3) процесуально-дієвий (технологічне здійснення педагогічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів).

Серед різноманітних позицій учених стосовно до сутності та функцій педагогічних технологій Т. Колбіна [6] виокремлює такі загальні конструктивні положення: педагогічні технології розробляються з метою організації інноваційного процесу навчання та управління навчальною діяльністю учнів, студентів, що має забезпечити їхній безперервний розвиток; педагогічні технології реалізуються завдяки управлінню навчальною діяльністю учнів з боку педагога на різних рівнях (пряме управління, співуправління, самоуправління); невід'ємним складником педагогічної технології мають бути діагностичні процедури контролю якості педагогічного процесу, а також критерії та показники для вимірювання результатів на

кожному етапі педагогічної технології; необхідно, що кожен елемент педагогічної технології зміг би відтворити кожен викладач з гарантованим досягненням запланованих результатів.

Л. Марадахаєв [11, с.9-11], систематизувавши різні підходи до розуміння сутності педагогічної технології виділяє три, найбільш типові:

- педагогічна технологія – це сукупність основних методів (науково обґрунтовані способи діяльності), спрямованих на досягнення мети;
- педагогічна технологія – це програма (проект певної педагогічної діяльності), яка послідовно реалізується на практиці;
- педагогічна технологія – це сукупність дій, операцій, процедур, які забезпечують отримання прогнозованого результату.

Педагогічну технологію Л. Кайдалова [4] визначає як послідовний, логічний і цілісний процес, в якому гармонійно поєднані цілі, форми, методи і засоби навчання, методики викладання дисциплін з високою педагогічною майстерністю педагога для досягнення кінцевої мети – підготовки висококваліфікованого, компетентного фахівця в умовах вищого навчального закладу, здатного критично мислити, самостійно приймати рішення. Для формування професійних умінь і навичок нею пропонується модульна технологія навчання, яка передбачає:

- вибір цілей навчання відповідно до державних стандартів, проектування варіативного змісту навчання і розподіл його на модулі;
- вибір організаційних форм та методів навчання, найбільш сприятливих для досягнення поставленої мети;
- підготовку науково-методичного забезпечення для здійснення мотиваційного і змістового компонентів дидактичного процесу;
- організацію контролю та корекцію отриманих результатів.

Важливим компонентом педагогічної технології в процесі професійної підготовки, на її думку, виступає технологія організації самостійної роботи студентів.

Аналіз наукових досліджень показує, що в системі професійної освіти використовуються наступні технології [2, с.125]:

- 1) проблемно-діяльнісне навчання (перед студентами послідовно ставляться проблеми, розв'язуючи їх, вони не лише засвоюють знання як важливу складову професійної діяльності, але й виробляють навички її реалізації);
- 2) модульне навчання (самостійна робота студентів за індивідуальною навчальною програмою у вигляді закінченого змістового модулю, широко використовується при дистанційній формі навчання);
- 3) контактне навчання (моделювання предметного та соціального змісту професійної діяльності, застосування активних методів навчання);
- 4) ігрове навчання (самостійна пізнавальна діяльність, спрямована на пошук, опрацювання, засвоєння навчальної інформації, містить компонент умовності).

При розробці технології формування діагностичних умінь майбутніх соціальних педагогів ми взяли за основу дослідження С. Сисоевої [12, с. 279], яка зазначає, що технології навчання – це керована відкрита система взаємопов'язаних цілеспрямованих дій, які здійснюються всіма учасниками освітнього процесу для досягнення запланованого

результату навчання в оптимальні терміни, з урахуванням досвіду та на основі використання різноманітних форм та методів навчання. Розробка, проектування педагогічної технології навчання, на думку С. Сисоєвої, відбувається за такими етапами [12, с. 280]:

1. Підготовчий етап: планування та прогнозування результатів.

Цей етап передбачає: педагогічне оцінювання, чітке визначення результату навчання, мету, яку повинні досягти; окреслення обсягу, змісту та послідовності формування умінь, визначити і формулювання результатів навчання та підібрати відповідно до змісту методів, методик, прийомів та засобів навчання.

2. Етап реалізації: етап функціонування технологічного процесу.

На цьому етапі послідовно здійснюється запланована кількість необхідних занять застосування різних форм та методів навчання. Важливим компонентом є внесення, за потреби, коректив в процес навчання.

3. Етап підведення підсумків навчання: аналіз досягнення поставленої мети.

Найважливішим на цьому етапі є аналіз рівня опанування необхідних знань та умінь ефективно використовувати отримані знання у своїй професійній діяльності.

Керуючись наведеним підходом ми розробили власну педагогічну технологію формування діагностичних умінь майбутніх соціальних педагогів в процесі професійної підготовки у педагогічних коледжах. Її метою є формування діагностичних умінь майбутніх соціальних педагогів в процесі професійної підготовки в умовах педагогічного коледжу. Пропонована нами технологія формування діагностичних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки у педагогічних коледжах включає три етапи.

Перший, підготовчий, етап передбачає педагогічне оцінювання рівня сформованості діагностичних умінь майбутніх соціальних педагогів; визначення та окреслення змісту, обсягу та послідовності формування діагностичних умінь; підбір та розробку методів, організаційних форм та засобів формування діагностичних умінь.

Другий етап – етап реалізації – має на меті оволодіння студентами, майбутніми соціальними педагогами, системою діагностичних умінь в процесі професійної підготовки в умовах педагогічного коледжу. На цьому етапі передбачається реалізація визначеного змісту, оволодіння студентами теоретичними знаннями з навчальних дисциплін та практичними діагностичними вміннями, через використання різних організаційних форм, методів та засобів навчання. Реалізація мети залежить від змістового наповнення навчальних дисциплін, яке повинно ґрунтуватися на повідних принципах відбору змісту освіти, таких як: науковості, креативності, якості, гнучкості, емоційного сприйняття, гуманістичної спрямованості тощо, характеристику якого ми подамо в наступних розділах дослідження.

Навчальний процес у вищих навчальних закладах, і в педагогічних коледжах зокрема, базується на компетентісному підході. Тому реалізація педагогічної технології формування діагностичних умінь майбутніх соціальних педагогів у педагогічних коледжах передбачає використання сучасних активних методів та форм організації навчального процесу. Ми пропонуємо і традиційні, і не традиційні, необхідність використання яких зумовлена

специфікою діяльності соціального педагога. До традиційних ми відносимо лекції, семінарські, практичні, до нетрадиційних – тренінгові заняття, індивідуальні заняття-консультації. Серед методів формування діагностичних умінь майбутніх соціальних педагогів ми пропонуємо використовувати групи словесних, наочних, практичних методів, а також інноваційні, зокрема: написання та захист проєктів, індивідуальні науково-дослідні завдання, порт фоліо тощо. Ми вважаємо, що самостійна робота займає чільне місце в процесі професійної підготовки студентів, тісно пов'язана з формами та методами навчання. Грунтовний аналіз форм та методів формування діагностичних умінь майбутніх соціальних педагогів, особливостей їх застосування у педагогічних коледжах, вимоги та зміст самостійної роботи здійснено у подальших розділах дослідження.

Метою третього етапу – етапу підведення підсумків – є контроль ефективності педагогічної технології, який передбачає моніторинг рівня сформованості діагностичних умінь майбутніх соціальних педагогів. За потреби, на основі даних, вносяться зміни у технологічний ланцюг (здійснюється корекція змісту, організаційних форм та методів навчання), пропонується застосування сформованих діагностичних умінь у нових умовах.

Кінцевий результат спроектованої нами педагогічної технології передбачає сформованість діагностичних умінь майбутніх соціальних педагогів на високому рівні, оволодіння студентами способів виконання дій, які ґрунтуються на системному використанні набутих знань, умінь, навичок та досвіду що дозволить випускнику з початку професійної діяльності виконувати професійні обов'язки соціального педагога.

Таким чином, спроектована нами педагогічна технологія формування діагностичних умінь майбутніх соціальних педагогів в процесі професійної підготовки у педагогічних коледжах наближає навчальне середовище до професійних умов; здійснює інтеграцію навчальної та професійної діяльності студентів, що сприятиме підвищенню ефективності процесу формування діагностичних умінь, так як зорієнтує майбутніх фахівців на повне та цілісне бачення своєї трудової діяльності від мети до аналізу кінцевого результату праці; стимулює професійно-педагогічне та особистісне самовизначення студента, сприяє процесу становлення нестандартного творчого педагога-професіонала.

Список використаних джерел:

1. Колобіна Т. Теоретичні питання проєктування педагогічної технології формування міжкультурної комунікації у ВНЗ економічного профілю – *Електронний ресурс*
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Уч. пособие для инженерно-педагогических ин-тов и индустр. пед. техникумов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 342 с.
3. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский цент «Академия», 2002. – 576 с.

4. Л.Г. Кайдалова. Педагогічні технології формування професійних умінь і навичок студентів вищого фармацевтичного закладу Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 – Х., 2003. – 20 с.
5. Педагогическая технология: (Педагогическое воздействие в процессе воспитания школьников) / Сост. Н.Е. Щуркова. – Москва. – 1992.
6. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологи. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
7. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Уч. пособие для инженерно-педагогических ин-тов и индустр. пед. техникумов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 342 с.
8. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологи. – М. : Педагогическое общество России, 1988. – 250 с.
9. Чернилевский Д.В. Дидактические технологи в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
11. Методика и технологии работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
12. Сисоева С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник/ Сисоева С.О. НАПН України Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.

**Gerasimos Koustourakis^{1*}, Chris Panagiotakopoulos²
and Panagiotis Papadouris³**

¹*Department of Educational Sciences and Early Childhood Education, University of Patras, University Campus, 265.02 Rio Patras, Greece.*

²*Department of Primary Education, University of Patras, University Campus, 265.02 Rio Patras, Greece.*

³*European School Brussels III, Boulevard du Triomphe 135, Brussels, Belgium.*

An Investigation of the Use of Information Communication Technologies (ICTs) by Teachers in the Primary Cycle of the European School Brussels III: An Empirical Study

ABSTRACT

Methodology: In order to collect data about use of ICTs, a suitable questionnaire prepared by the researchers based on previous studies and adjusted for the needs of this study.

Results: The results showed that the institutional framework for the use of ICTs has proved to be really pressing to the primary cycle teachers participated to this research. Most of the teachers used ICTs despite various problems concerning mainly the infrastructure available at schools. Teachers used the Internet rather than educational software in teaching on the grounds that it was significant part of their habitus on ICTs. To improve their ICT skills they preferred basically to take training seminars on ICTs and to had the existing infrastructure improved, which could also protect students' physical wellbeing.

Keywords: European school; ICTs; institutional habitus.

1. INTRODUCTION

The European Schools are official educational establishments, controlled jointly by the governments of the Member States of the European Union and providing nursery, primary and secondary education. They are established to provide a multilingual and multicultural education for children of personnel of the European Institutions and leading to the European Baccalaureate [1]. All full-time teachers are appointed by their national governments, after completing a selection procedure [2]. Nowadays, there are fourteen such schools in 7 European countries (Belgium,

Holland, Germany, Italy, England, Spain, and Luxembourg). In these schools courses are being taught in all the official languages of the European Community, although each school does not necessarily obtain departments of all the languages above. The curriculum is common to all schools and is centrally controlled by the Board of Inspectors and the Board of Governors. According to Jean Monnet the aims of the European Schools are: *'Educated side by side, untroubled from infancy by divisive prejudices, acquainted with all that is great on the edge of it and good in different cultures, it will be borne in upon them as they mature that they belong together'* [3].

1.1 Culture of Using ICTs and European Schools

The current period of globalization, which is considered to be the era of the new economy and of the knowledge society, is based on ICTs [4]. The above evolution shows that the habitus of the powerful social groups that are involved in various sectors of the new economy and especially in telecommunications and computer science, is incorporated in the social field [5] and influences the habits, the behavior and the choices of modern people in regard with the use of ICTs and the Internet [6]. Moreover, ICTs constitute a basic element of the cultural capital of the dominant social, political and financial groups [7-9].

According to Bourdieu [10], the cultural capital and especially the habitus, which is its basic element, shows the development of a person's specific taste as well as of specific attitudes, dispositions and skills that influence both his or her choices and the possibility to participate in cultural activities. The development of ICTs and of the Internet for communicational, educational and entertainment reasons is such a cultural activity [11,12].

The effective use of electronic computers and of the Internet by many people shows that they own a kind of techno-capital that is related to ICTs [13]. The development of the students' technological literacy through their training in ICTs skills has constituted one of the main targets of the European Schools since the beginning of the 21st century. A particular institutional habitus has been formulated in these schools that gives emphasis on the integration of ICTs in the educational process, so that they can be *'at the forefront of pedagogical development, i.e. in the vanguard of educational progress'* [14,p. 3]. However, this fact is expected to affect the teachers who work at European Schools and try to adapt themselves to the special demands of these schools [15,16].

The institutional habitus itself shows that a social group like the political and administrative hierarchy of the European Union may regulate the behavior of people (e.g. students, teachers), which is mediated through an organization like the European Schools [17,p. 521]. Moreover, the institutional habitus is considered to be *'a complex mix of curriculum offer, teaching practices and what children bring with them to the classroom'* [18,p. 67].

In the case of the European Schools, both the ICT policy and the ICT syllabus were formulated by the Board of Inspectors in 1999 and were instituted by the Board of Governors [19,p. 2]. At the European Schools Governors and Inspectors supervise the implementation of the institutional decisions concerning the use of ICTs in the educational process. The Head teacher of each European School by performing administrative, educational and disciplinary supervision over the teaching staff of his school unit is responsible for the implementation of the specific policy. Furthermore, those parents who participate in the School Committees express their views about the education that is given to their children, which must be taken into consideration by the Head teacher [2].

The students whose parents work for an EU institution contribute positively to the integration of ICTs in the educational process. The habitus that is transferred to school in this way includes ICTs, since *'the new generation of European School students can be variously described as the so-called net-generation. Google generation, digital natives or homo zappiens'* [20,p. 152].

1.2 ICTs in the Classroom

Over the two last decades an increasing research interest has been focused on the way ICTs (especially, computers connected to the internet) can increase the effectiveness of teachers at all grade levels [21]. Yet as researchers observe [21,22], ICTs can be used in the classroom as a subject to study, as a cognitive tool, as a search and communication tool and as a tool for learning. A classroom through the use of ICTs stops operating in the traditional way, that is, teachers are not considered authorities and knowledge leaders anymore. In a 'technological' classroom, theories for knowledge construction can be applied whereas ICTs, being the tool for searching information of various kinds, create a student-centered environment and have teachers play a critical role in the construction of students' knowledge.

The integration of ICTs in the educational process can support educational activities within a rich (personalized or not) educational environment which is connected with the creation of learning environments in which multiple representations and simulations of complex cognitive issues and phenomena can be made [23,24]. However, despite the possibilities provided by ICTs for the formation of the educational process, worldwide research has shown that teachers use ICTs to support traditional teaching methods (such as presentations or students' practice) rather than to formulate and carry out educational activities in which students have an active participation [25,26].

The teachers' experience, ideas and perceptions are significant factors that get activated and influence their educational methods with or without the use of ICTs [27]. Primary cycle teachers of the European Schools constitute a basic factor for the development of ICTs in these schools' everyday reality. Moreover, teachers come

from the EU countries and rotate each year, since they are seconded for a period up to nine years. The length of a teacher's stay at a European School depends on how the Inspector and the Head teacher of the school evaluate his or her performance. Given the mobility of teachers at the European Schools as well as the diversity of the educational culture on ICTs among the countries of EU the following question arises: To what extent teachers working at the European Schools are able to respond to the institutional demands and develop the use of ICTs in everyday teaching?

1.3 Purpose and Research Questions

This paper focuses on an exploration of the use of Information Communication Technologies (ICTs) by teachers of the primary cycle of the European School Brussels III (E.S.Br.3). It is noted that ICTs are considered to be a fundamental element of the contemporary official culture, within the educational reality of their school. The E.S.Br.3 was founded in 2000 in the heart of Europe, primarily for children of European Union personnel. That is, it started operating in the same year that the teaching of ICTs was introduced by primary school teachers as individual subject according to the current European School syllabus [19]. We consider that through the findings of this type of research could emerge factors affecting the use of ICT in everyday educational practice and the educational process in the schools could be improved.

This study addressed the following questions:

1) To what extent the teachers of the primary cycle of the E.S.Br.3 are, on the one hand, familiar with ICTs and on other hand, use and develop them in teaching within the educational culture of the specific school?

2) Does the technical infrastructure of the E.S.Br.3 enforce the culture related with the development of ICTs in teaching?

2. METHODOLOGY

2.1 Participants

This research project carried out during the spring semester of the school year 2010/2011 between the teachers who were working in the primary cycle of the E.S.Br.3. More specifically, a questionnaire distributed to all primary cycle teachers of the specific school and they were asked to complete it in a voluntary basis. Thus, 43 out of 50 primary cycle teachers of the E.S.Br.3 (86%) participated in this research (12 men, 27.9% and 31 women, 72.1%). The nationality of the sample shows that those teachers came from 11 EU countries, since 6 were from United Kingdom (14.0%), 6 from Spain (14.0%), 6 from Greece (14.0%), 5 from France (11.6%), 5 from Belgium (11.6%), 5 from Netherlands (11.6%), 4 from Germany (9.3%), 3 from Czech (7.0%), 1 from Slovakia (2.3%), 1 from Ireland (2.3%) and 1 from Austria

(2.3%). Consequently, those specific teachers had a different cultural capital as far as the use of ICTs in teaching, which was based on the experience they carried from their own countries. For example, in the cases of the United Kingdom and of France the use of ICTs in the primary education has been introduced since the 80s [28], whereas in Greece and in Czech this effort started at the first decade of the 21st century [29-31].

The specialization of the primary cycle educational personnel of the sample was: 31 primary school teachers (72.2%), 5 philologists-language teachers (11.6%), 4 kindergarten teachers (9.3%), 1 special education teacher (2.3%), 1 social sciences teacher (2.3%) and 1 physical educator (2.3%). 25 out of those teachers have done graduate studies (58.1%) and more specifically 22 have got a Master's degree (51.1%) and 3 a Ph.D. (7.0%). The Mean of their service at E.S.Br.3 was 4.37 years (SD=2.90) and the Mean of their educational service in total was 20.37 years (SD=8.82). The distribution of the ages of these teachers is as follows: 26-30 years old 1 teacher (2.3%), 31-35 years old 3 (7.0%), 36-40 years old 5 (11.6%), 41-45 years old 15 (34.9%), 46-50 years old 10 (23.3%), 51-55 years old 7 (16.3%) and >60 years old 2 (4.7%).

Therefore, the biggest part of the sample consisted of women, primary school teachers, middle aged teachers (41+ years old), having at least 20 years of teaching experience, having done graduate studies and having a 4 year longevity at a European School.

2.2 Material

In order to carry out our research we used an appropriate questionnaire. The specific questionnaire used was based on previous research projects [26,27,32] and consisted of two parts. The first part included the demographic characteristics of the sample whereas the second part included questions revealing the teachers' views about the use of ICTs. Once the questionnaire was formulated, efforts were made, prior to its use, through a small sample of teachers, to increase the face validity and the content validity. After the questionnaire was set up in its final form a pilot use was conducted by three teachers who had served in European Schools in the past. The final control showed that the questionnaire had no any problems either of formulation or of understanding. Afterwards it was used in the research process.

After the data were collected and were incorporated in a package for statistical analysis (SPSS), the reliability analysis showed that the reliability coefficient Cronbach's Alpha was 0.82. The above indication proves that the data collection process was reliable and was also adapted to the targets set for the conduction of the research.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The E.S.Br.3 primary cycle teachers' self-assessed knowledge of handling ICTs is depicted in Fig. 1.

Fig. 1 shows that teachers of the primary cycle think that they are very familiar with ICTs (Mean=3.7, SD=0.89). More specifically, the largest part of these teachers (cases 'a lot' and 'too much': 27 teachers, 62.8%) think that their knowledge on ICTs is very satisfactory. However, all the teachers of the sample were activated in order to achieve knowledge of ICTs. They tried to meet their goal in three ways, either independently or in combinations:

- Five (5) teachers (11.6% of the sample), who also had graduate degrees (Master's degree, Ph.D.), obtained their knowledge of ICTs through their studies.
- Sixteen (16) teachers (37.2% of the sample) attended seminars about ICTs which took place in their countries and were financed by the European Community (Commission, 2001). The teachers who attended ICTs seminars came from the following countries: Slovakia (100% of Slovak teachers), United Kingdom (66.7% of British teachers in E.S.Br.3), Belgium (60% of Belgian teachers), Greece (50% of Greek teachers), France (40% of French teachers), Spain (33.3% of Spanish teachers) and Czech (33.3% of Czech teachers).
- Thirty-six (36) teachers (83.7% of the sample) tried through personal studying either to obtain knowledge of ICTs or to develop the knowledge and the skills they already had. More specifically, 9 teachers (20.9%) obtained knowledge of ICTs through both seminars and personal studies (100% of Slovak teachers, 50% of British and Greek teachers, 33.3% of Czech teachers and 16.7% of Spanish teachers). Besides, 27 teachers (62.3%), that is the largest part of the E.S.Br.3 primary cycle educators, obtained knowledge of ICTs only through personal effort and studying. This category includes all teachers from Germany, Netherlands, Austria and Ireland as well as the largest part of the educational personnel from Spain (66.7% of Spanish teachers), Czech (66.7% of Czech teacher) and France (60% of French teachers). However, the percentage of teachers from other countries who chose self-education in order to learn how to use ICTs was smaller (50% of Greek teachers, 40% of Belgian and 33.3% of British teachers).

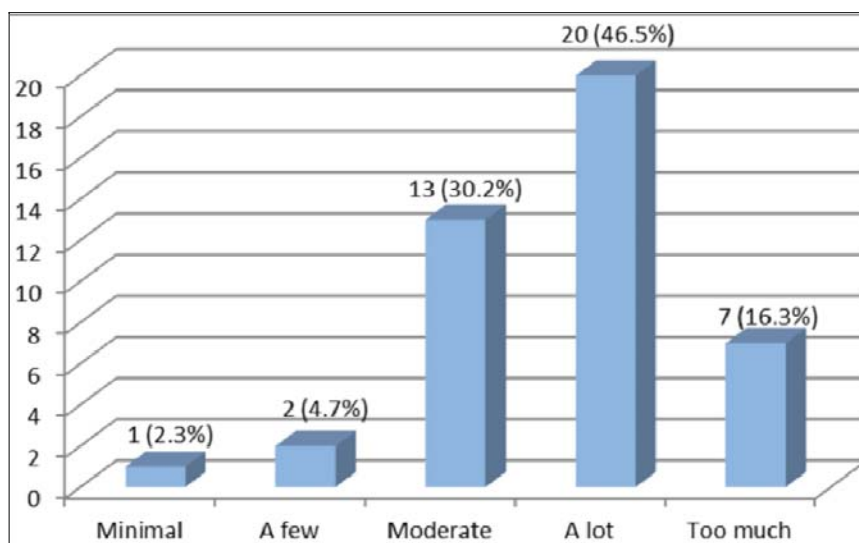


Fig. 1. European School Brussels III primary cycle teachers' self-assessed knowledge of ICT handling

Apparently, all teachers of E.S.Br.3 tried to incorporate ICTs into their cultural capital, since they are considered to be the basic element of the contemporary official culture [8]. Moreover, since the habitus constitutes an “*internal governmental system*” that determines behavior, selections and ways to act [33,p. 59], the majority of the E.S.Br.3 teachers used a

variety of ways to obtain knowledge of ICTs. They acted in a constructivistic way [33] through their exclusive personal study in order to approach the ICTs and integrate them into their habitus.

In Fig. 2 a representation of the answers given by teachers when asked to quantify the degree to which they used ICTs outside of school for personal everyday operations is shown.

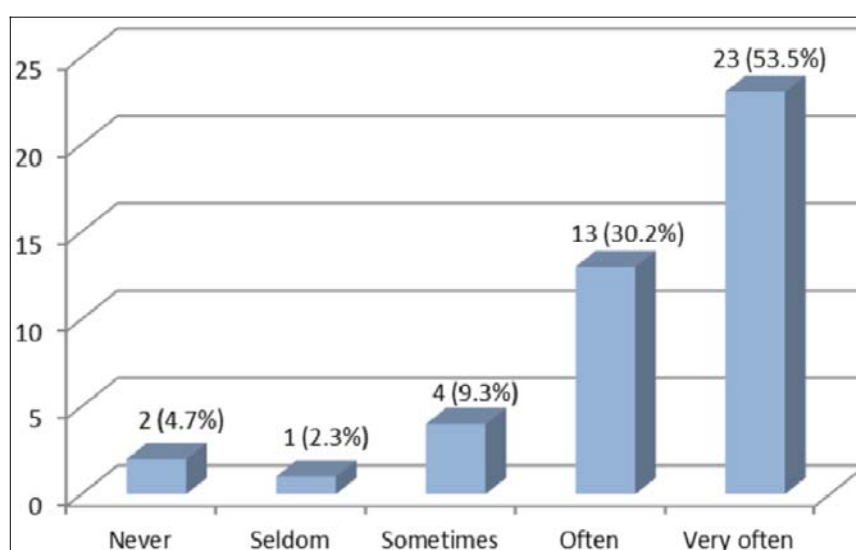


Fig. 2. Graphical representation of the answers given by the educators when asked to quantify the degree to which they used ICTs outside of school

From the elements given in Fig. 2 it is derived that almost all the teachers of the sample possessed ICTs skills (Mean=4.26, SD=1.05) which they exploited in their private everyday life (cases 'often' and 'very often': 36 teachers, 83.7%). Two teachers claimed that they never used ICTs outside of school (a primary school teacher from Germany and a kindergarten teacher from Greece) whereas only one teacher claimed that he rarely used ICTs outside of school (a primary school teacher from Slovakia). All three of the teachers above supported that they owned satisfactory knowledge which they obtained either through personal effort (German teacher) or by attending seminars on electronic computers (Greek and Slovak teachers). Thus, from their answers 'incorporation of the social into the body' emerged [34,p. 95], since they developed ICT skills so that they could meet the objective current social conditions and demands. Subsequently, ICTs constitute an element of the embodiment habitus, which Bourdieu [35,p. 94] names '*bodily hexis*', of the 83.7% of specific teachers. This is due to the fact that this hexis formulates the teachers' everyday habits and activates their ICT skills so that they can communicate, get new knowledge and amuse themselves through the net.

At E.S.Br.3, ICTs are a basic element of the school habitus, which is understood through the teaching policies that are involved in everyday teaching schedule [18] for the implementation of the European Schools syllabus demands [19]. More specifically, primary school teachers have to teach ICTs as a particular subject taking advantage of the possibilities provided in the ICT room (Computers Laboratory). In this case, ICT teaching promotes the students' acquaintance with the technological tools as well as the development of their skills: technical use of computers, searching for and entering texts, searching on the Internet, use of electronic mail and critical use of technical objects [3, 36]. Moreover, all teachers have to try to develop the ICTs in teaching their courses [14] using the ICTs infrastructure available in the classrooms (Internet, printer, projector, interactive whiteboard) [20,36]. Nevertheless, in order for these specific goals to get materialized, primary cycle teachers must obtain the appropriate ICT dispositions and skills [11,33].

In Table 1 the answers given by the teachers of the sample when asked about their dispositions for the use of ICTs in the everyday teaching process are presented.

Table 1. Teachers' dispositions on using ICTs during the primary cycle courses

Questions	Very little	A little	Some what	A lot	Very much
1) Do you like to support your work in the school using ICTs?	0 (0.0%)	5 (11.6%)	13 (30.2%)	14 (32.6%)	11 (25.6%)
2) Do you feel confident teaching a lesson with the help of ICTs?	1 (2.3%)	4 (9.3%)	17 (39.5%)	15 (34.9%)	6 (14.0%)
3) Do you use ICTs in order to support your work in the school?	1 (2.3%)	4 (9.3%)	14 (32.6%)	12 (27.9%)	12 (27.9%)

The elements in Table I showed that the majority of teachers at E.S.Br.3 (cases 'a lot' and 'very much': 25 teachers, 58.2%; Mean=3.72, SD=0.98) are positive towards the use of ICTs in teaching. A statistical analysis showed that those teachers who have a good (especially a

very good) knowledge of computer operation do like to use ICTs in teaching their courses ($\chi^2=29.36$; $df=12$; $P<.005$). The strength of the association observed was measured with

Cramer's V correlation coefficient: Cramer's $V=.83$; $P<.005$). Those five teachers who claimed that they wanted to use ICTs 'a little' were women primary school teachers (11.6%), who had tried to obtain techno-capital of ICTs through self-education.

Furthermore, less teachers have confidence in teaching using ICTs compared to those teachers who claimed that they like to use ICTs in teaching their courses (cases 'a lot', 'very much': 21 teachers, 48.9%; Mean=3.49, SD=0.94). A statistical analysis showed that those who have a good (especially a very good) knowledge of computer operations feel more confident when they work through them ($\chi^2=58.1$; $df=16$; $P<.001$). The strength of the

association observed was measured with Cramer's V correlation coefficient: Cramer's $V=.58$; $P<.001$). Yet the teachers who feel safer than others in using ICTs usually have graduate degrees. In this case, since the habitus gets formulated from people's cultural history [33], those specific teachers integrated ICTs into their habitus during their undergraduate studies and research. The number of teachers at E.S.Br.3 who feel unsafe in regard with the use of ICTs in their courses is small (very little, a little: 5 teachers, 11.6%). They are mainly female primary school teachers who are at the beginning of their employment at E.S.Br.3 and they are expected to be evaluated by the Inspector and the head teacher of the school.

Besides, the E.S.Br.3 primary cycle teachers use ICTs extensively in teaching their courses (cases 'a lot' and 'very much': 24 teachers, 55.8%; Mean=3.7, SD=1.06). A statistical analysis showed that the teachers who know well (in fact, very well) how to operate ICTs, use them more in their courses ($\chi^2=33.78$; $df=16$; $P<.01$). The strength of the association observed was measured with Cramer's V correlation coefficient: Cramer's $V=.89$; $P<.01$). The 5 educators (11.6%) who use 'very little' and 'a little' ICTs to support their courses are women (4 primary school teachers and 1 kindergarten teacher), who placed their skills of using ICTs in the medium-low level. Since the habitus is considered to be a form of practical sensation and logic which orientates people's action, those few female teachers who feel unsecure and insufficient in using ICTs in teaching seem to activate a 'female hexis' which creates the sense that ICTs are not a preferential field for women [33,37].

In Table 2 the answers given by the educators of E.S.Br.3 about the ICTs tools they use to formulate and support their courses are presented.

Table 2. The frequencies of the tools that the educators use for their courses

	Never	Seldom	Sometimes	Often	Very often
Internet	1 (2.3%)	1 (2.3%)	9 (20.9%)	19 (44.2%)	13 (30.2%)
Educational software	5 (11.6%)	7 (16.3%)	14 (32.6%)	12 (27.9%)	5 (11.6%)
Digital material	5 (11.6%)	13 (30.2%)	12 (27.9%)	10 (23.3%)	3 (7.0%)
Educational material	13 (30.2%)	12 (27.9%)	12 (27.9%)	5 (11.6%)	1 (2.3%)

From Table 2 it can be concluded that teachers at E.S.Br.3 mainly use the Internet for the support of their educational work (Mean=3.98, SD=0.91), less frequently educational software (Mean=3.12, SD=1.11) whereas they rarely use digital material (e.g. e-books) (Mean=2.84, SD=1.13) and educational material in connection with a computer (i.e. Lego NXT) (Mean=2.28, SD=1.10).

Table 3 presents the answers given by the educators of the primary cycle at E.S.Br.3 on the degree to which, in their opinion, the various institutional agents, who get involved in the formulation of the educational reality at their school, want to use ICTs in everyday teaching.

From Table 3 it derives that the primary cycle educators have realized that the institutional framework within which European Schools operate forces them to use ICTs in teaching. The pressure they undergo comes strong from the Director of the European School they work in (Mean=4.18, SD=0.55) as well as from the Inspector (Mean=4.15, SD=0.7). Both the Directors and the Inspectors are considered to be the 'dominant social groups', which are ranked at the top of the educational hierarchy having supervisory and disciplinary power. Besides, they have the power for the formulation and the protection of the institutional habitus [15] as well as the determining of the educational priorities for the use of ICTs 'which are embedded and inform practice' in teaching in the case of European Schools [16,p. 431].

Thus, teachers realize that the school culture of E.S.Br.3 involves the use of ICTs in teaching. In this case, the institutional habitus of the European Schools restructures the teachers' habitus. This is due to the fact that in order for them to remain at the E.S.Br.3, their evaluation by the Director and the Inspector must ensure the reproduction of the school culture among the students, including ICTs as its basic tool.

Table 3. Teachers' views about the desire of institutional agents of the E.S.Br.3 to use ICTs in the classroom

Agents	Didn't answer	Very little	A little	Some what	A lot	Very much	Mean (SD)
Inspector	9 (20.2%)	0 (0.0%)	1 (2.3%)	3 (7.0%)	20 (46.5%)	10 (23.3%)	4.15 (0.7)
Director	3 (7.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (7.0%)	27 (62.8%)	10 (23.3%)	4.18 (0.55)
Parents	8 (18.6%)	1 (2.3%)	0 (0.0%)	6 (14%)	23 (53.5%)	5 (11.6%)	3.89 (0.76)
Students	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	5 (11.6%)	19 (44.2%)	19 (44.2%)	4.33 (0.68)

Furthermore, parents also exert pressure for the use of ICTs in the school teaching. The

data analysis showed that those teachers who know that students' parents support the use of ICTs in the classroom feel safer than the rest when using them ($\chi^2=66.52$; $df=16$; $P<.001$).

The strength of the association observed was measured with Cramer's V correlation coefficient: Cramer's $V=.62$; $P<.001$). In this case the 'family habitus' of the students [38] includes the ICTs since their parents are staff members of the EU. However, since family is the most crucial factor determining the gathering and the transportation of various forms of capital to children [10, 33], the students of the European Schools are widely familiar with ICTs [36]. That is why teachers realize that children do want to use ICTs in the classrooms of E.S.Br.3 (Mean=4.33, SD=0.68). In this case the students' habitus which includes the ICTs gets reinforced and is reproduced while studying at a European School. This fact in turn contributes to the reinforcement of the institutional habitus of the specific school [18] as far as the integration of ICTs in teaching is concerned. This happens because these specific students are comfortable using ICTs since they can act on their own in order, on the one hand, to find some information on the Internet and on the other hand, to use educational software and educational material so that studying their courses becomes more interesting.

An open-ended question was posed aiming to an in-depth exploration of the primary cycle teachers' views regarding the interventions they would like to take place in their schools in order for them to get helped in developing use of ICTs in teaching. The following results came out of the analysis of the answers given by the teachers:

Almost all E.S.Br.3 teachers requested seminars and training in ICTs (38 teachers, 88.4%). This is due to the fact that, as it was pointed out, certain teachers

that are appointed to the European schools do not have the knowledge to meet the requirements of the ICT primary cycle syllabus:

'Until the government of a country decides that it is obligatory for their teachers to teach ICT, the resources needed to train, motivate and interest their teachers won't be available. So I think it is unfair to oblige people to teach it without adequate training. I also strongly believe that ICT should be used to enhance the curriculum and basic skills taught but it does not replace clear learning objectives, i.e. it should be used if it makes this clear. Not simply exposing the children to screens all day' (the emphasis is of the primary school teacher: British, 36-40 year old, first year in the E.S.Br.3).

However, since the habitus is a system of 'open dispositions' it lies on a permanent process of adaptation throughout human's life [39,p. 133]. The need for the adaptation of the habitus is high when a person has to encounter new situations and new work conditions, just like the primary cycle teachers at E.S.Br.3 who are asked to transmit to their students their knowledge about ICTs. In this case it seems that the institutional habitus of the European School structures the teachers' disposition [15,18]. Consequently, they request retraining and seminars on ICTs, since they desire the restructuring of their habitus in order to adapt themselves to the demands of the school culture at the E.S.Br.3. Nevertheless, until a thorough education on ICTs is obtained by teachers in the European Schools, the issue of a superficial training in ICTs is raised for many primary school teachers who do not possess a sufficient techno-capital of ICTs. Thus, the need for an official confirmation of knowledge on ICTs by the teachers that are appointed at European Schools emerges:

'Teachers should have a basic minimum training themselves, e.g. ECDL (European Computer Driving License' (Irish, M.Ed., 41-45 year old, 8 years in the E.S.Br.3).

That is, the need to have an institutionalized form of cultural capital [10] proved by a certificate is highlighted.

For a fruitful development of ICTs, 8 teachers (18.6%) suggested that, on the one hand, collaboration among teachers should be promoted and on the other hand, the issues concerning the coordination of the ICTs educational activities in the E.S.Br.3 needed to be regulated. This results from the '*lack of common approaches*' (Dutch primary school teacher, 41-45 years old, 2nd year in the E.S.Br.3) due to the different ICT cultural capital of teachers. That is why the selection of a teacher with sufficient techno-capital of ICTs as '*ICT coordinator in order to propose activities and support teachers to build projects*' was proposed (French, primary school teacher, M.Ed., 51-55 years old, 2nd year in the E.S.Br.3).

In Table 4 the results of the evaluation of E.S.Br.3 made by its primary cycle teachers are presented.

Table 4. Evaluation of the infrastructure for the use of ICTs at E.S.Br.3

	Very little	A little	Some what	A lot	Very much
1) Appropriateness of the school's infrastructure for teaching with the help of ICTs in general.	3 (7.0%)	3 (7.0%)	18 (41.9%)	18 (41.9%)	1 (2.3%)
2) Suitability of the working conditions in the classroom to teach with ICTs.	1 (2.3%)	10 (23.3%)	18 (41.9%)	13 (30.2%)	1 (2.3%)
3) Suitability and appropriateness of the premises, furniture and equipment in the ICTs room.	3 (7.0%)	9 (20.9%)	14 (32.6%)	12 (27.9%)	2 (4.7%)
4) Ensure of students' physical health when they use ICTs in the ICTs room.	8(18.6%)	14 (32.6%)	10 (23.3%)	5(11.6%)	2 (4.7%)

From Table 4 it is concluded that primary cycle teachers think that the ICT infrastructure of the E.S.Br.3 satisfies moderately (Mean=3.26, SD=0.9) their teaching needs. A more detailed study of the evaluations that were provided by the teachers of the sample shows that: a) the infrastructure existing in their classrooms does not facilitate the exploitation of ICTs in teaching (Mean=3.07, SD=0.86); b) the ICTs room can moderately satisfy the teaching needs (Mean=3.03, SD=1.03); and c) the conditions in the ICTs room are unhealthy for the students (Mean=2.46, SD=1.12). It is remarkable that those educators who positively evaluate (cases 'a lot' and 'very much') the ICTs infrastructure of the E.S.Br.3 are mainly female primary school teachers, having performed at least five years of teaching service in this specific school. Male teachers make different evaluations of ICTs infrastructure in E.S.Br.3 than their female colleagues; this tendency actually reflects the different notion each side has about what is the best way to effectively use ICTs in the educational process and what possibilities and advantages emerge from the above use. Indeed, men's habitus has proved to be more strictly connected with the use of machinery and technology [37] and ICTs.

The following results derived from the answers that primary cycle teachers gave to an open question regarding ICT infrastructure shortages in E.S.Br.3 as well as the obstacles to the utilization of ICTs in teaching:

- A significant part of the sample (15 teachers, 34.9%) thinks that the reinforcement of the ICTs infrastructure in the primary cycle classrooms is necessary:

'I would appreciate to have some (4-5) computers in the classroom for education' (Czech, primary school teacher, PhD, 46-50 years old, 3rd year in the E.S.Br.3).

Moreover, it is suggested that ICT infrastructure be reinforced in the classrooms of the E.S.Br.3:

'We need more ICT resources both for children to use i.e. cameras, camcorders, microphones etc. and for the teachers' to supplement the interactive whiteboard i.e. visualizers' (British kindergarten teacher, 31-35 years old, 2nd year in the E.S.Br.3).

- 19 teachers (44.19%) present the problems that the primary cycle students in the E.S.Br.3 face in the ICTs room. More specifically, they stress on the need for a better organization and management of the laboratory. For this to be accomplished teachers having ICTs knowledge and skills of a different level need to collaborate:

‘The ICT room needs to be organized and managed. There need to be a policy on how to use computers and save work on the server. Computers are blocked, as teachers save material on them’ (British, primary school teacher, M.Ed., 41-45 years old, 6th year in the E.S.Br.3).

The ICT laboratory needs both a renovation and an improvement of its infrastructure since there is not enough room for all the primary school students using it:

‘Lack of linguistic keyboards. Numerous students work in the ICT room’ (Spanish, primary school teacher, M.Ed., 51-55 years old, 9th year in the E.S.Br.3).

Furthermore, it was noted that the existing laboratory does not have either the technical infrastructure or the hygienic conditions required:

‘The acoustics in the ICT room is terrible and there is very hot from the PCs. ICT room should be a room with WINDOWS, different furniture and there should be headphones for pupils to concentrate on the work’ (Czech primary school teacher, PhD, 26-30 years old, 2nd year in the E.S.Br.3).

‘Computer room should better ventilated. PCs should be repaired and updated’ (British, English Language teacher, M.A., 46-50 year old, 6th year in the E.S.Br.3).

Finally, another important issue that emerged was the insufficient technical support of the needs of both the computer laboratory and the teachers who face difficulties in using ICTs in their classroom:

‘The biggest obstacle is the fact that whenever we want new software installing we can’t do it ourselves but must wait for a technician to have hire. Also, we are not allowed to have a spare set of printer inks. So if it runs out mid-lesson. That’s it... until the technician buys some more and comes to visit’ (British, French Language teacher, M.A., 51-55 years old, 8th year in the E.S.Br.3).

Thus, it is obvious that the primary cycle students of E.S.Br.3 face lack of support when they use ICTs. That is why it is proposed that:

‘A full time technician for the primary school so that the problems of ink in printers, speakers that don’t work etc. could be sorted out quickly and efficiently’ (British, English Language teacher, 36-40 years old, 2nd year in E.S.Br.3).

Subsequently, those teachers who participated in this research have concluded that the culture related with the obligatory use of ICTs in the everyday teaching gets formulated on the basis of the European Schools syllabus as well as of the interventions of those agents who participate in the formulation of the educational reality of their school (Inspectors, Director, parents, and students). However, they highlight the fact that the fulfillment of the priorities for the use of

ICTs set by the institutional habitus of the European Schools is prevented, in the case of primary cycle sector of E.S.Br., by shortage of ICTs technical infrastructure in the ICTs room and the other classrooms, by the lack of proper hygienic conditions and the unsafe conditions under which students work in the ICTs room and by the insufficient, according to their opinion, ICT technical support.

4. CONCLUDING REMARKS

In this work, an attempt was made to explore the views about the use of ICTs that teachers in the primary cycle of the E.S.Br.3 have, a school where, since its establishment, educational culture has been associated with the use of ICTs in everyday teaching. However, ICTs constitute an element of the institutional habitus of this specific school, which is being protected from the interventions of the European Schools' Inspectors and the Directors [1,2]. Moreover, the aforementioned culture gets reinforced and reproduced through the intervention of both parents and students, since ICTs are an element of their own habitus. It is worth noting that the families of these students belong to the upper middle class, as they are officers of the EU, which promotes through its policy the creation of a European society and of the economy of knowledge [31,40].

The most important findings of this study are shortly as follows:

- It seems that in general educators like to use ICTs in teaching, as they were familiar with ICTs on the grounds that they are part of their habitus [5,7]. Yet, they do realize that the institutional framework of the European Schools' operation [2,36] forces them to use ICTs in teaching.

- Those who know well (or very well) how to use ICTs feel more confident themselves than the others when using them and they also feel that their using ICTs in the classroom is being accepted with pleasure by the students' parents. This finding reveals that these teachers have positive dispositions on using ICTs [10,35], because their habitus includes the ICTs and it corresponds to the cultural capital of the powerful European social, political and financial groups [7,8] that define the current educational policy on European Schools [36,40].

- It is mainly the Internet and to a lesser degree the educational software that are used to support the teachers' educational work in E.S.Br.3. It is obvious that the teachers participated in this research are more familiar with the use of Internet than the educational software, on the grounds that it is significant part of their habitus on ICTs [5,28].

- Almost all the educators in E.S.Br.3 requested seminars and training on ICTs in order for them to be able to better adapt to the requests of their school's culture. Thus, the institutional habitus of European School that is incorporated to its educational practices [2,3,14,19,36] affects the teaching staff's consciousness and makes it realize the necessity for in-service training on ICTs [17]. Consequently, the institutional habitus in E.S.Br.3 leads to the adjustment of teachers' habitus [33,35] in

order to try to gain the necessary knowledge on ICTs that will give them the capability to fulfil better their teaching duties.

- Educators think that, on the one hand, the medium-quality ICTs' infrastructure is not sufficient for their teaching needs and on the other hand, that working conditions in the ICTs room are unhealthful for the students. This fact weakens the institutional habitus of the ICTs in the primary cycle of E.S.Br.3. Thus, educators think that what needs to be done is reinforcement of the ICTs infrastructure in primary cycle classrooms, expansion and better organization of the facilities in the ICTs rooms, and provision of technical support both in the Computers Laboratory and to themselves when they find problems in using ICTs in the classrooms.

In concluding, we believe that a research should be conducted among all European Schools regarding the utilization of ICTs in the teaching process. This research will record the prevailing trends almost 15 years after the new syllabus for ICTs was adopted in these schools.

REFERENCES

1. Legislation L 212. Convention defining the Statute of the European Schools. Official Journal of the European Communities. 1994;37:0003–0014.
2. Schola Europaea. Regulations for Members of the Seconded Staff of the European Schools. 2011; Ref. 2011-04-D-14-en-2.
3. Schola Europea. Principles and objectives. Accessed 20 June 2013. Available: <http://www.eursec.eu/index.php?id=132>
4. Castells M. The rise of the network society. Vol. 1. 2nd ed. Oxford: Blackwell Publishers; 2000.
5. Bourdieu P. The Field of Cultural Production. Oxford: Polity Press; 1993.
6. Koustourakis G, Panagiotakopoulos C. Investigation of the familiarity with the ICT of new entrant students at the Department of Preschool Education of the University of Patras: A longitudinal study. In: Panagiotakopoulos C, editor. Proceedings. 2nd Pan-Hellenic Conference "Integration and use of ICT in education". Patras 28-30 April 2011. Patras: Laboratory of Computers and Educational Technology. Department of Primary Education. University of Patras; 2011. Greek.
7. Tondeur J, Sinnaeve I, van Houtte M, van Braak J. ICT as cultural capital: the relationship between socioeconomic status and the computer-use profile of young people. *New Media & Society*. 2011;13(1):151-168. doi: 10.1177/1461444810369245.
8. van Dijk J. Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*. 2006; 34(4/5):221–235. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004>.
9. Vryonides M. Social and cultural capital in educational research: Issues

- of operationalisation and measurement. *British Educational Research Journal*. 2007;33(6):867–885. doi: 10.1080/01411920701657009.
10. Bourdieu P. The forms of capital. In: Richardson JG, editor. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York, Westport, CT and London: Greenwich Press; 1986.
 11. Norris P. *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty and the Internet Worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press; 2001.
 12. Wilson K, Wallin J, Reiser C. Social stratification and the digital divide. *Social Science Computer Review*. 2003;2(2):133–143. doi: 10.1177/0894439303021002001.
 13. Rojas V, Roychowdhury D, Okur O, Straubhaar J, Estrada-Ortiz Y. *Beyond Access: Cultural Capital and the Roots of the Digital Divide*; 2000. Accessed 28 November 2013. Available: http://www.utexas.edu/research/tipi/research/Beyond_Access.pdf
 14. Schola Europaea. iClass Project. Board of Governors of the European Schools. Meeting in Brussels on 26, 27 and 28 January 2004. Ref. 2003-D-58-en-3. Brussels; 2004.
 15. Reay D, David ME, Ball S. *Degrees of Choice*. Stoke on Trent: Trentham Books; 2005.
 16. Thomas L. Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*. 2002;17(4):423-442. doi: 10.1080/02680930210140257.
 17. Reay D. 'Always knowing' and 'never being sure': Familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Educational Policy*. 1998;13(4):519-529. doi: 10.1080/0268093980130405.
 18. Reay D. *Class work*. London: UCL Press; 1998.
 19. Schola Europaea. ICT – Teaching programme for the Secondary and Primary cycle. Approved by the Board of Governors on 26 and 27 October 1999. Ref. 2000-D-218, Brussels, 23 August 2000; 2000.
 20. Evertsson J. Computer-Assisted Teaching and Learning in the European Schools: A survey during recent years. *Panorama*. 2010;234:150-158. Accessed 15 September 2013. Available: http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1521/Panorama_2010_1.pdf.
 21. Voogt J. Consequences of ICT for aims, contents, processes, and environments of learning. In: van den Akker J, Kuiper W, Hameyer U, editors. *Curriculum landscapes and trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers; 2003.
 22. Mikropoulos A. *The computer as a cognitive tool*. Athens: Ellinika Grammata; 2006. Greek.

23. Cooper B, Brna P. Supporting high quality interaction and motivation in the classroom using ICT: The social and emotional learning and engagement in the NIMIS project. *Education, Communication and Information*. 2002;2:113–138. doi: 10.1080/1463631021000025321.001.
24. Kozma R, Anderson RE. Qualitative Case Studies of Innovative Pedagogical Practices Using ICT. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2002;18:387-394. doi: 10.1046/j.0266-4909.2002.00250.doc.x.
25. Teo T, Su Luan W, Sing CC. A cross-cultural examination of the intention to use technology between Singaporean and Malaysian pre-service teachers: an application of the Technology Acceptance Model (TAM). *Educational Technology & Society*. 2008;11(4):265–280. Accessed 28 August 2013. Available: http://www.ifets.info/journals/11_4/19.pdf.
26. Sang G, Valcke M, van Braak J, Tondeur J. Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*. 2010;54(1):103-112 doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.07.010>.
27. Francis JL, Katz JY, Jones HS. The reliability and validity of the Hebrew version of the Computer Attitude Scale. *Computers & Education*. 2000;35(2):149-159. Accessed 13 September 2013. Available: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/03601315/35/2>.
28. Baron G-L, Harrari M. ICT in French Primary School, Twenty Years Later: Infusion or Transformation? *Education and Information Technologies*. 2005;10(3):147-156. doi: 10.1007/s10639-005-2994-7.
29. Kiridis A, Drossos V, Tsakiridou E. Teachers Facing ICT. The Case of Greece. *Journal of Technology and Teacher Education*. 2006;14(1):75-96.
30. Koustourakis G. The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education. *International Studies in Sociology of Education*. 2007;17(1/2):131-146. doi: 10.1080/09620210701433878.
31. Mannova B. Integration technology into education: the Czech approach. In: Chapman DW, Machlk LO, editors. *Adapting Technology for school improvement: a global perspective*. Paris: IIEP Publications; 2004.
32. van Braak J, Tondeur J, Valcke M. Explaining different types of computer use among primary school teachers. *European Journal of Educational Psychology*. 2004;19(4):407–422. doi: 10.1007/BF03173218.
33. Bourdieu P. *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity; 1990.
34. McNay L. Gender, Habitus and the Field. *Pierre Bourdieu and the Limits of Reflexivity. Theory, Culture & Society*. 1999;16(1):95-117. doi: 10.1177/026327699016001007.

35. Bourdieu P. Outline of a Theory of Practice. Cambridge: Cambridge University Press; 1977.
36. Navas Elorza J. The adoption of technology at the European Schools. *Panorama*. 2010;234:11-15. Accessed 5 September 2013. Available: http://www.eurasc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1521/Panorama_2010_1.pdf.
37. Bourdieu P. *Masculine Domination*. Athens: Pataki Editions; 2007.
38. Atkinson W. From sociological fictions to social fictions: some Bourdieusian reflections on the concepts of 'institutional habitus' and 'family habitus'. *British Journal of Sociology of Education*. 2011;32(3):331-347. doi: 10.1080/01425692.2011.559337.
39. Bourdieu P, Wacquant LJD. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press; 1992.
40. Commission of the European Communities. *The eLearning Action Plan. Designing tomorrow's education*. COM(2001) 172 final. Brussels; 28-3-2001.

*Bevz Valentina, National Pedagogical University
of the name of M.P. Dragomanova (Ukraine)
Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Institute of physics and mathematics,
Vasylieva Darina, National academy of pedagogical sciences
of Ukraine, research worker, candidate of pedagogical sciences, laboratory of mathematical and
physical education*

Self-control and self-appraisal in the conditions of innovative educational environment

Abstract: The article is devoted the question of design of reflection educational environment for teaching mathematics. Self-control and self-appraisal is considered in this article. Use of receptions of self-control and self-appraisal in the process of teaching of mathematics is considered on concrete examples.

Keywords: reflection educational environment, self-control, self-appraisal, teaching of mathematics

*Бевз Валентина, Национальный педагогический университет
имени М. П. Драгоманова (Украина), профессор,
доктор педагогических наук, физико-математический институт,
Васильева Дарина, Национальная академия педагогических наук Украины, научный
сотрудник, кандидат педагогических наук,
лаборатория математического и физического образования*

Самоконтроль и самооценка в условиях инновационной образовательной среды

Аннотация. Статья посвящена вопросу моделирования рефлексивной образовательной среды для обучения математике. Рассмотрены два рефлексивные акты – самоконтроль и самооценка. На конкретных примерах показано, как использовать приемы самоконтроля и самооценки в процессе обучения математике.

Ключевые слова. Рефлексивная образовательная среда, самоконтроль, самооценка, обучение математике.

Система образования, как одна из важнейших составляющих общества, зависит от процессов, происходящих в нем. Она должна соответствовать состоянию научно-

технического прогресса и тенденциям развития экономической составляющей государства, а также быстро реагировать на их изменения. В то же время сама система образования существенно влияет на все процессы и стороны жизни общества, поскольку формирует определенные жизненные взгляды и готовит подрастающее поколение к будущей профессиональной деятельности. В этой связи особого внимания заслуживает проблема разработки и внедрения инноваций в образование – нововведений, в результате которых улучшается ход и результаты учебно-воспитательного процесса.

Внедрение инноваций в систему образования предполагает внесение изменений во все его структурные элементы. Современные психолого-педагогические науки и передовой педагогический опыт предлагают большое разнообразие нововведений. Одно из них – создание и функционирование рефлексивной образовательной среды.

В современной педагогической науке термин «образовательная среда» трактуется как:

- часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательного процесса;
- совокупность и взаимосвязь условий, влияющих на формирование и функционирование человека в обществе, на предметную и человеческую обстановку личности, ее способностей, потребностей, интересов, сознания;

Понятие «рефлексивная среда» начали широко использовать в психолого-педагогических исследованиях не так давно. В настоящее время этот термин трактуют как:

- комплекс факторов, обуславливающих рефлексивные акты, где субъект является не только носителем рефлексии, но и объектом воздействия;
- систему условий развития личности, открывающую последнюю возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов;

В настоящее время нет единого толкования и понимания понятия «рефлексивная образовательная среда». Не претендуя на общность, можно охарактеризовать этот многоаспектный феномен следующим образом.

Рефлексивная образовательная среда - это динамическая образовательная среда, функционирование которой способствует возникновению у ее субъектов и объектов потребности в рефлексии и создает реальные возможности для ее осуществления.

Характерной особенностью рефлексивной образовательной среды является динамизм и смена ролей (явная или неявная). Проводя самоанализ, самоконтроль, самооценивание, самокоррекцию и другие рефлексивные акты в отношении своей учебно-познавательной деятельности ученики имеют возможность изменить ход образовательного процесса с целью разрешения возникших проблемных ситуаций, удовлетворения познавательных потребностей, систематизации или повторения учебного материала и т.д.

Для процесса обучения математике особенно важными рефлексивными актами являются самоконтроль и самооценка. Остановимся на них детальнее.

Самоконтроль — осознанная регуляция человеком своего поведения и деятельности для обеспечения соответствия их результатов поставленным целям, требованиям, нормам, правилам. Цель самоконтроля состоит в упреждении ошибочных действий, операций и исправления их [1].

Как известно, контрольные действия являются обязательным компонентом всякой направленной деятельности. Они могут осуществляться извне (учитель или родители по собственной инициативе контролирует деятельность учащихся) или на основе внутренней потребности обучаемого (ученик самостоятельно сопоставляет процесс и результат своей деятельности с ее целями и требованиями к ней). В традиционных методиках навыки самоконтроля, как правило, специально не формируются, а возникают под влиянием других факторов учебно-познавательной деятельности ученика.

В условиях образовательной рефлексивной среды формирование навыков самоконтроля следует начинать с первых лет обучения и культивировать на протяжении всего периода обучения. С этой целью учитель уже в младших классах требует от учащихся, чтобы они проверяли результаты своей деятельности, внимательно следили за ходом выполнения классной и домашней работы, самостоятельно выявляли и исправляли допущенные ошибки.

Например, еще в начальной школе при изучении задач на движение ученику необходимо запомнить три формулы, которые показывают взаимосвязь между тремя величинами: расстояние, скорость, движение. Часто ученику трудно вспомнить нужную формулу, и зачастую учитель в тетрадях может увидеть: « $V = S \cdot t = 12\text{м} \cdot 3\text{с} = 36\text{м/с}$ ». Конечно этого могло и не случиться, если перед тем, как написать ответ ученик проанализировал бы числовые данные и единицы измерения каждой из величин в формуле. В данном случае числовое значение скорости не может быть больше значения расстояния, пройденного с этой скоростью.

Рассматривая особенности воспитания у подрастающего поколения навыков самоконтроля, С. У Гончаренко [1] подчеркивает, что следует настойчиво обучать детей планировать и контролировать свои действия, предвидеть последствия своих действий и соотносить их требуемыми. Таким образом правомерно говорить о самоконтроле на разных этапах учебно-познавательной деятельности: самоконтроль предварительный, самоконтроль по ходу выполнения заданий и самоконтроль заключительный.

Предварительный контроль состоит в том, что подлежащее контролю действие мысленно представляется и обдумывается. Например, для решения квадратного уравнения можно использовать различные приемы: разложение на множители, вычисление дискриминанта, соотношения из теоремы Виета и другие. Ученикам желательно дать установку – прежде чем приступать к непосредственному решению уравнения следует вычислить сумму коэффициентов и свободного члена. Если последняя равна 0, то один из корней уравнения равен числу 1. Такой подход к решению квадратных уравнений позволяет не только экономить время, но и способствует формированию у школьников математической культуры.

В процессе предварительного самоконтроля учащиеся получают возможность управлять своими действиями, приобретая таким образом уверенности в своих силах и знаниях.

Самоконтроль по ходу выполнения заданий сочетается с процессом непосредственной деятельности, подлежащей контролю. На этом этапе важно научить школьников конкретным приемам самоконтроля для отдельных групп заданий. Например, при построении углов с

помощью транспортира ученик в процессе своей деятельности постоянно должен контролировать свои действия, а именно: где находится вершина угла по отношению к центру транспортира; как расположена одна из сторон угла по отношению к основанию транспортира; какую из шкал (если их две) необходимо использовать. Если угол острый, а после измерения его меры транспортиром, ученик получил значение превышающее 90° , то самоконтроль на одном из этапов был недостаточно строгим.

Характерной чертой заключительного самоконтроля является наличие результата деятельности. Казалось бы, на этапе заключительного самоконтроля ученики должны больше внимания уделять самоконтролю, проверяя как общий результат так и действия, приведшие к нему. На практике все выглядит по другому – закончив работу (самостоятельную в школе или домашнюю), ученики закрывают тетрадь без выполнения необходимой рефлексивной деятельности.

Например, решая на контрольной работе задачу о вычислении площади криволинейной трапеции, ученик правильно нарисовал соответствующий рисунок, правильно определил пределы интегрирования, но допустил ошибки во время вычисления интеграла. Полученное числовое значение всегда можно сопоставить с площадью нарисованной фигуры, но чаще всего ученики забывают (или ленятся) сделать это.

Создавая рефлексивную образовательную среду, учителю следует приучить школьников к проверке уже выполненной работы, сделать заключительный этап самоконтроля мотивированным и обязательным.

Иногда, отсутствие самоконтроля на одном из этапов может свести на нет весь труд и привести к неправильному ответу при правильном решении задания. Рассмотрим задачу: «В равнобедренном треугольнике длина одной из сторон равна 4,5см, а второй на 5,3см больше. Найдите периметр треугольника».

При решении этой задачи ученику несколько раз стоит прибегнуть к самоконтролю. Для начала — анализ условия. На первый взгляд, и основа и боковая сторона могут иметь длину 4,5см. Но, вспоминая, что речь идет о равнобедренном треугольнике, о том, что у него две стороны равны, и что для каждого треугольника должны выполняться неравенства треугольника, приходим к выводу, что длина основы равна 4,5см. После этого только стоит приступить к поиску периметра. Ученик, который не привык задумываться над своими действиями и над их результатом дал бы два ответа к задаче.

Приобретенные в школе устойчивые навыки самоконтроля, способствуют правильной и своевременной оценке любого вида деятельности в будущем входят. Со временем самоконтроль становится существенной составляющей личности человека, определяя ответственное отношение к выполняемой работе, правильную самооценку, организованность.

Самооценка – это суждение человека о мере наличия у него тех или иных качеств, свойств, в соотношении их с определенным эталоном, образцом. Самооценка – это проявление оценочного отношения человека к себе [1].

Оценка личностью самой себя и своих возможностей является важным регулятором ее поведения. Самооценка ученика в учебно-познавательном процессе — это критическое отношение его к своим способностям и возможностям, а также объективное оценивание собственных успехов в учебе. Самооценка влияет на эффективность деятельности ученика и

дальнейшее развитие его личности. От неё зависят критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам.

Приведем пример как учитель может организовать подведение итогов урока, чтоб оценить свою деятельность и заставить задуматься каждого ученика об самооценке своих достижений во время урока. В конце урока каждый ученик должен выбрать из предложенных фразу, которая ему ближе:

- Мне все понятно! У меня все получается!
- Я допускаю ошибки! Но я стараюсь.
- Я ничего не понимаю! У меня ничего не получается.

Учителя часто не принимают во внимание самооценку школьника, его собственные представления о своих возможностях и уровень реализации их в учебной деятельности. Между тем от этих представлений зависит уверенность (или неуверенность) ученика в своих силах, осознание им результатов учения, адекватное отношение к допущенным ошибкам, выбор способов действия для решения задачи. Следует отметить, что не всегда самооценка учеников соответствует их реальным достижениям и возможностям, особенно в учебно-познавательной деятельности. Одни себя переоценивают, другие же, наоборот, недооценивают, заявляя: «Я ничего не понимаю». Поэтому, предлагая готовые фразы для самооценки в конце урока, желательно детализировать последнюю фразу, заставляя учащихся задуматься, в чем именно состоит проблема непонимания. Например, рассматривая метод интервалов для решения неравенств, можно заготовить еще и такие фразы для организации рефлексии учащихся:

- Мне кажется, я все делаю правильно, но ответе получаю с точностью до наоборот.
- Я понимаю, как найти нужные числа и отложить их на прямой, но не понимаю, как определить знак на каждом интервале.

Проводить самооценку в такой форме удобно на основе использования мультимедийной доски. Детальнее об этом в нашей работе [2].

Для формирования самооценки следует создавать специальные условия. Прежде, чем отдать на проверку учителю выполненную работу, ученику нужно предложить самому оценить свою работу, и выставить соответствующий балл. Систематическое применение такого приема постепенно приводит к совпадению оценок ученика и учителя, что свидетельствует о формировании правильной самооценки школьника.

Таким образом, в процессе обучения важно не только вооружать школьников определенным запасом знаний, способов действий, но и формировать у них критическое отношение к своим возможностям и успехам, учить контролировать собственные действия в учебно-познавательной деятельности.

Список литературы

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник – К.: Либідь, 1997. – С. 296.
2. Васильева Д. В. Мультимедіа на уроках математики: 5 – 6 класи: – К.: Редакція газет природничо-математичного циклу, 2013. – 128 с.

*Borisenko Denis, Ukrainian Engineering Pedagogics Academy
Graduate student, assistant of the Department «Technology and Design»*

The Organization of the Modern Educational Communication Channel when Studying Special Disciplines

Abstract: New technologies form innovative perspective strategy of development of educational system. Leading role among them have a communication range of educational technologies which realize virtual remote forms of interaction between the student and the teacher. In the course of educational and methodical rearmament they have important feature of introduction and providing, both classroom, and remote forms of the organization of educational process. In this article the modern role of communication educational technologies will be considered when studying special disciplines during vocational training of the engineer-designer. The special attention is paid to the organization of the educational communication channel, as important feature of modern educational providing.

Keywords: information and communicative technologies, innovations, pedagogical technologies, educational communication channel, educational content, engineer-designer.

*Борисенко Денис, Украинская инженерно-педагогическая академия
Аспирант, ассистент кафедры «Технологий и дизайна»*

Организация современного образовательного коммуникационного канала при изучении специальных дисциплин

Аннотация: Новые технологии формируют инновационные перспективные стратегии развития образовательной системы. Лидирующую роль среди них имеют коммуникационный спектр образовательных технологий, которые реализуют виртуальные дистанционные формы взаимодействия между студентом и преподавателем. В процессе учебно-методического перевооружения они имеют важную особенность внедрения и обеспечения, как аудиторного, так и дистанционных форм организации учебного процесса. В данной статье будет рассматриваться современная роль коммуникационных образовательных технологий при изучении специальных дисциплин в ходе профессиональной подготовки

инженера-дизайнера. Особое внимание уделено организации образовательного коммуникационного канала, как важной особенности современного учебного обеспечения.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, инновации, педагогические технологии, образовательный коммуникационный канал, образовательный контент, инженер-дизайнер.

Образовательный процесс характеризуется сложной структурой, методологической моделью и техническим обеспечением. Он является «живой» социальной системой взаимодействия его субъектов, которыми выступают студенты и преподавательский состав. Но при этом критерий «живой» не всегда отвечает действительности и учебный процесс может оставаться в традиционном векторе развития без адаптационных особенностей к современным условиям существования. Уже прошло время, когда преподаватель и учебное заведение были единственным «хранилищем» информации. Современная информационная эра все больше раскрывает новые перспективные пути развития образовательной системы, среди которых особая роль принадлежит именно информационно-коммуникативному спектру технологий. Они становятся важной «платформой» учебно-методического обеспечения, осуществления продуктивного и качественного образовательного «переворота» новыми педагогическими технологиями, методиками, методами, средствами и формами взаимодействия между студентами и преподавателем.

В работе будет сосредоточено внимание не на рассмотрение всего информационно-коммуникативного спектра, так как его широта технических, программных и методологических средств увеличивается с каждым годом в десятки и сотни раз. Основной акцент будет направлен на общее рассмотрение коммуникационных образовательных технологий и их роли при изучении специальных дисциплин. Именно специальные дисциплины профессиональной подготовки характеризуются наибольшей необходимостью внедрения и реализации инновационных педагогических разработок, ознакомления студентов с передовыми промышленными технологиями и современными условиями профессиональной деятельности.

Учебную коммуникацию уже невозможно характеризовать только с точки зрения механистической парадигмы, которая определяет данное понятие в форме «однонаправленного процесса кодирования и передачи информации от источника и приема информации получателем сообщения» [2, с.7]. Данное понятие многогранно и более сложное для понимания, так как в ходе его осуществляется многополярная модель взаимодействия. Так, к примеру, учебная коммуникация может не только осуществлять передачу важного учебного материала, но и характеризоваться наличием мотивационного компонента. Он, в свою очередь, имеет важное влияние в профессиональной самоопределенности, достижения в дальнейшем собственных профессиональных результатов, становления выпускника как полноценного профессионала в своей области. Таким образом, коммуникация перестает быть только простым процессом передачи в одном направлении информации, а имеет особенности взаимодействия, обратной связи с преподавателем, которая характеризуется большей активностью, широкой мобильностью и разнообразием форм обеспечения.

Коммуникационные образовательные технологии становятся наиболее популярными учебными средствами обеспечения учебного процесса, но на сегодня в их спектре появляются более совершенные продукты на базе инновационных технических решений и программного обеспечения. Коммуникация является сложной системой или даже средой, в которую погружен человек на протяжении всей своей жизни [1, с.12]. Проведя параллели между развитием коммуникации и образования, появляется их прямые взаимосвязи, влияние процесса обмена информацией и самого содержания передачи. Таким образом, в современных условиях мы можем до конца и не понимать её роли, проявления которой осуществляется каждый день, каждый час, каждый момент времени, пока мы существуем в социуме.

В современных условиях развития техносферы и информационного «бума» образовательный процесс в высших учебных заведениях переживает период широких формаций. Они затрагивают не только внешние характеристики, вынуждая к простому обновлению учебно-технического обеспечения, но становятся факторами развития учебно-методической базы до современного уровня, более глубоких процессов организации учебной деятельности, реализации новых образовательных программ, методик и форм взаимодействия между студентами и преподавателем. Студент становится активным субъектом образовательного процесса. Ему предоставляется выбор в формировании собственного «багажа знаний», формировании умений и навыков, а не «слепое следование» в ходе традиционных образовательных программ. Высшее образование становится более открытым и свободным, осуществляется возможность виртуального доступа и дистанционного изучения учебных курсов. При этом преподавателю необходимо найти баланс между традиционной классической учебной базой и инновационной, не потеряв содержательность образовательного контента.

Подготовка инженера-дизайнера характеризуется значительным учебным содержательным компонентом, которым должен овладеть студент на протяжении короткого учебного периода обучения. Данный содержательный компонент можно подразделить за циклами подготовки, среди которых наиболее весомый имеет профессиональный, базирующийся на изучении теоретических и практических курсов специальных дисциплин. В ходе их изучения студент овладевает профессиональными знаниями, умениями и навыками. При изучении специальных дисциплин постоянно осуществляется наращивание и обогащение учебного содержательного компонента и проявляется проблематика несоответствия подготовки с реальными профессиональными условиями, которые изменились, к примеру, из-за внедрения в производство новой технологии. Профессиональные новации педагогу нужно отслеживать и вносить корректировку в рабочие учебные планы, учебную программу и тематику конкретных учебных занятий, формировать инновационную учебно-методическую модель. В методологическом «инструментарии» преподавателя в этих условиях особую роль занимает именно коммуникационные технологии. Они дают возможность организовать современный учебный коммуникационный канал, как важное средство образовательного обеспечения и дистанционного активного взаимодействия субъектов учебного процесса. Коммуникационный канал – это образовательная линия контакта и материальная сторона организации коммуникации [6, с.72].

Он проявляет современные особенности технической поддержки и дистанционного обеспечения.

Формирование учебного коммуникационного канала в учебном процессе подготовки инженера-дизайнера имеет ряд отличий, главным образом связанных с профессиональной направленностью подготовки. Дизайнерская деятельность маргинальна. Она находится на стыке материальной и духовной деятельности, имеет исторические периоды становления, развития и характеризуется современными проявлениями, что формирует синтез творческой деятельности и интеграции профессиональной подготовки [4]. Это включает необходимость от студента постоянного нахождения в осведомленности современных технических новаций и информационного профессионального поля, использования в своей деятельности передовых достижений, материалов и технологий, а также осуществления собственного вклада в развитие профессиональной сферы. Для этого преподавателем в учебном процессе реализуются инновационные формы учебного обеспечения, в том числе, организации учебного коммуникационного канала, как при аудиторном, так и дистанционном взаимодействии. При аудиторной классической форме взаимодействия педагог за счет использования компьютерных учебных средств может устанавливать групповое взаимодействие через мобильные устройства студентов, организацию телеконференции, вебинара или привлечения других активных форм связи с квалифицированными специалистами и представителями профессиональной сферы, компьютерного аудиторного изучения теоретического блока и др.

В условиях «информационного взрыва» студенты находятся перед широким информационным полем, в котором сложно разобраться. Для исчерпания коммуникационных неудач педагоги постоянно совершенствуют образовательные платформы [5, с.1175]. Среди методологических новаций выделяются использование преподавателем «гибридных» образовательных конструкций [3]. Они демонстрируют наибольший коэффициент поддержания учебной активности студентов, вовлечения большего количества технических средств и новых форм взаимодействия. Это является большим преимуществом при организации учебной коммуникации, в том числе при подготовке инженера-дизайнера. Так, к примеру, студент в ходе занятия может одновременно взаимодействовать с другими студентами в решении проектной задачи, выполнять учебное задание, проводить творческую поисковую деятельность, проходить индивидуальное консультирование преподавателем при возникновении проблематичных ситуаций при решении учебного задания и др. За счет программного обеспечения и компьютерной поддержки дополнительно возможна реализация виртуальных дискуссий, реализации проектной учебной деятельности, поиск аналогов, для разработки проектных предложений и технических моделей, осуществления более тесного взаимодействия преподавателя со студентами в индивидуальном и групповом формате.

Организация учебного коммуникационного канала является важным современным этапом развития образовательного процесса. При его реализации привлекаются и разрабатываются новые учебно-методические комплексы для обеспечения инновационного функционирования образовательных технологий. Для получения первых учебных результатов предшествует длительное педагогическое проектирование учебно-методического комплекса, постепенная апробация на экспертных группах и доработки, а уже затем

расширение применения в ходе учебных занятиях. Коммуникационные технологии позволяют сокращение долговременных педагогических разработок, интенсификации процесса педагогического проектирования и активизации новых технических средств в учебном процессе. Они являются динамическими стимулами поддержания высокой профессиональной подготовки, информирования современными и содержательными профессиональными знаниями, использования в учебном процессе передовых разработок и новых поступлений в профессиональной области и промышленности, является важным компонентом развития конкурентной специалиста в современных условиях развития техносферы и информационного «перенасыщения».

Список литературы:

1. Гавра Д. Основы теории коммуникации: Учебное пособие. Стандарт третьего поколения / Д. Гавра. – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.
2. Кашкин В.Б. Основы теории коммуникации: Краткий курс. – 3-е изд., перераб. и доп. / В.Б. Кашкин – М: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 256 с.
3. Wan, T. Forecasting K-12 Edtech Adoption Trends / Tony Wan // EdSurge. – 2014. – URL: <https://www.edsurge.com/n/2014-05-24-forecasting-k-12-edtech-adoption-trends>.
4. Теретьякова Т.А. Формирование профессиональной культуры будущих инженеров ландшафтного дизайна / Т.А. Третьякова // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2007. - URL: <http://www.emissia.org/offline/2007/1171.htm>
5. Huang R., Zhang X. Communication models of educational management information among college students in China / R. Huang, X. Zhang // Computer Science & Education (ICCSE), 2013 8th International Conference on. – IEEE, 2013. – P. 1175-1179.
6. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: Учебное пособие / А.В. Соколов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002 г. – 461 с.

George Gowrie^{1*} and Mala Ramdass¹

¹University of Trinidad and Tobago, Valsayn Campus Old Southern Main Road, Curepe, Trinidad and Tobago.

Dimensions of Teacher Efficacy and Student Academic Achievement in Selected Primary Schools in Trinidad and Tobago

ABSTRACT

The study focussed on the efficacy of teachers in one Education District in Trinidad and Tobago. Three dimensions of teacher efficacy—student engagement, instructional strategies and classroom management [1] were examined in relation to teachers' attributes and teacher-student relationship. The study explored perceived differences in teacher efficacy based on school type, size, demography, gender and years of teaching experience. Comparisons were made between teachers' efficacy scores and student academic achievement. The participants were 532 teachers from 52 government and government-assisted primary schools in the St. George Education District of Trinidad and Tobago. A quantitative method employing a cross-sectional design was used in the study. The quantitative data were analyzed using the Statistical Package for Social Scientists (SPSS–SPG2). Descriptive and inferential statistics were employed to test hypotheses and answer research questions. The results indicated that there were no significant differences in the three dimensions of teacher efficacy according to school type, gender, location, size of school and years of teaching experience. There was also a moderate to strong correlation between the demographic and school-level teacher efficacy factors.

Keywords: *Dimensions of teacher efficacy; academic achievement; primary schools.*

1. INTRODUCTION

Teacher efficacy is teachers' judgment of their capabilities to perform within the teaching environment and bring about desired outcomes of student engagement and learning [2,3]. It also reflects teachers' resilience and innovation in the classroom and their capacity to self-assess and self-reflect [4,5]. Research has shown that a strong sense of efficacy in teachers has been related to high student achievement [6], greater levels of planning and organization [7], willingness to experiment with new ideas to better meet the needs of their students [8], exhibit greater enthusiasm and commitment to teaching [9,10].

This study explored some of the important issues related to teacher efficacy in the classroom. First, it examined whether there were differences in teacher efficacy based on gender and their length of service in the profession. Second, it focused on the extent to which there were differences in teacher efficacy based on school type, school size and location. The study further explored the relation between the different dimensions of teacher efficacy and which dimensions teachers felt most competent. There were also attempts to show the relation between teacher efficacy and student academic achievement. Finally, the study investigated the underlying factor structure of the participants' teacher efficacy.

2. BACKGROUND

Trinidad and Tobago, a twin-island state, is the most southerly of all the Caribbean islands. The island, after five centuries of foreign domination, gained its independence from Britain in 1962. The island possesses a British-oriented model of bureaucracy, which is reflected in the education system. Within Trinidad and Tobago's education system, there are government schools, which are fully owned and operated by the state; government-assisted or denominational schools, which are managed by a private body (usually a religious denomination) but given financial assistance by the state; private schools, which are maintained and operated by private bodies without the assistance from the state; and special schools, which are designed for educating children with special needs and which provide education mainly at the primary level. Generally speaking the government-assisted schools are regarded as the better schools and there is a great demand for placement in these schools.

At present there are approximately 454 public primary schools in eight Education Districts in Trinidad and Tobago. Of these 322 are government assisted or denominational and 132 are government schools. Primary schooling is compulsory from age six to fourteen, but children may be admitted from age five and may remain enrolled until fifteen unless selected for secondary schooling at 11+. The transition from primary to secondary school is largely determined by performance at the Secondary Entrance Assessment (SEA). Students at 11+ are examined in three subject areas; Mathematics, Language Arts and Creative Writing, the results of which determine whether students are placed in schools of their choice or at the discretion of the Ministry of Education.

The quality of teachers' work life and teacher efficacy has received considerable attention decades ago. The Ministry of Education [11], Educational Policy Paper (1993-2003), for example, described many of our schools as 'organizational pathologies' with low levels of student and teacher motivation, teacher 'burnout,' teacher absenteeism, poor teacher leadership and bad working conditions. The physical and social conditions of many primary schools still do not facilitate the teaching and learning process. Primary school buildings vary severely in quality. Over the years, the focus on the expansion of the secondary level has been at the cost of the neglect of the primary sector. Many school buildings at the primary level are still dilapidated and ill-suited for the type of curriculum required to deliver the knowledge, skills, values and experiences required by students who must cope with the demands of a competitive and changing world. In addition to concerns of inadequate facilities, there are increasing problems of vandalism, robberies, and violence in our schools that negatively impact on the effective delivery of the curriculum by teachers. Some schools are labelled "high-risk" because of their locale. A study on delinquency in schools [12] identified an alarming increase in student delinquent behaviour such as bullying, truancy, verbal abuse, fighting, and disrespect of teachers.

Another challenge teachers face in our primary schools is the lack of guidance officers to assist them with students' social and emotional problems. In the past, the focus used to be on prevention and management of auditory and visual impairment [13]. The increasing diversity of our student population and changing family demographics mean that many students are in need of a wider variety of academic and behavioural programs, services and supports to succeed. According to Maharaj and Konings [14], no means of comprehensive assessment of physical and mental disabilities of children exist at schools in

Trinidad and Tobago. Students are identified for disabilities only when these are indirectly brought to the attention of their teachers through poor academic performance or abnormal behaviour.

Teachers at the primary level are general practitioners. That is, each teacher is expected to teach all of the subjects on the prescribed syllabus for primary schools. In some primary schools, there is some degree of specialist teaching as many teachers have pursued further professional training beyond the Teacher's Diploma. The Ministry of Education is currently engaged in reforming the current system of teacher recruitment and selection to ensure teachers possess both academic and pedagogic qualifications. The academic qualification for entry requirements into the teaching service has been upgraded from the two- year Diploma programme to a four year Bachelor level degree. Many of our teachers are pursuing the Bachelor of Education four year degrees at different tertiary institutions such as the University of Trinidad and Tobago (UTT), University of the West Indies, University of Southern Caribbean, and other tertiary institutions. The training of these teachers is at two levels. At one level, there are the pre-service teachers who have no prior experience. There are also in-service teachers with a two year Diploma, who are being sent by the Ministry of Education to pursue the four year programme. These teachers pursue specializations in Special Education, Early Childhood Care and Education and Primary Education. Also, at UTT, teachers are exposed to core curricular courses and foundation courses. Indeed, the Ministry has just approved funding for 498 assistant teachers to pursue their Bachelor of Education at the University of Trinidad and Tobago in September, 2013.

At present, over eighty percent of primary school teachers are trained at the basic level but it is not uncommon to find a hierarchy of teachers with different levels of professional and academic qualifications. The more experienced teachers are allocated to the standard five classes while the less experienced are placed at the lower class levels. Such disparities in professional status, teacher allocation and academic qualifications may have some degree of impact on teacher efficacy and the quality of teaching and learning in these schools on the whole.

3. RATIONALE FOR THE STUDY

There is a tendency in educational practice to emphasise the explicit formal curriculum, physical structures and academic achievement. Very little appears to be given to the human dimension that is integral to the school system. This study on teacher efficacy addresses the human aspect of the school system and dignity and sovereignty of teachers that could lead to greater job satisfaction and increased school productivity. This study is also timely and consistent with the current mood for education reform to create and sustain a humanized and democratized school system in Trinidad and Tobago.

4. REVIEW OF THE RELEVANT LITERATURE

The theoretical foundation of teacher efficacy is found in social cognitive theory. Bandura proposed that there were four general sources of efficacy building information: verbal expression, vicarious experiences, psychological arousal and mastery experiences [2]. According to Bandura, efficacy beliefs were explicitly self-referent in nature and

directed toward perceived abilities given specific tasks, and were powerful predictors of behaviour [15]. Bandura argued that human behaviour is influenced by the individual's beliefs regarding two classes of expectations: an outcome expectation, "a person's estimate that a given behaviour will lead to certain outcomes," and an efficiency expectation, the conviction that one can successfully execute the behaviour required to produce an outcome [2, p.193]. Bandura further noted that teachers who have a high sense of efficacy visualize scenarios that provide positive guides and support for performance. Those who doubt their efficacy visualize failure scenarios and dwell on many things that can go wrong [16].

The study of teacher efficacy, although only two decades old, has emerged as a worthy variable in educational research and now stands on the verge of maturity. However, there still abounds some degree of measurement confusion with regard to its construct validity and measurement integrity [17,18]. The study of teacher efficacy, according to some researchers, has suffered an adolescent identity crisis as there is a struggle to clarify the construct [19].

In an effort to arrive at some degree of construct clarification and to bring some coherence to the meaning and measure of teacher efficacy, researchers have developed models to take a broader and more comprehensive look at the construct as it relates to teachers' judgments of their capabilities and a guide for future research efforts [20,6].

Gibson and Dembo [21] for example, were the earliest researchers to develop a more expanded measure of the teacher efficacy construct. They defined teacher efficacy as a multidimensional construct composed of two independent dimensions: personal teaching efficacy and teaching efficacy. Personal teaching efficacy involves teachers' evaluation of their own capabilities to bring about student learning. The other dimension teaching efficacy, reflects the degree to which teachers believe other educators can control the learning environment.

Further attempts have been made to extend the teacher efficacy construct with the focus on measuring the collective capability of staff [22,23,22] defined collective teacher efficacy as a 'construct measuring teachers' beliefs about the collective capability of staff to influence student achievement; it refers to the perceptions of teachers that efforts of the staff of a school will have a positive effect on student achievement'(p.486). Several other studies on collective teacher efficacy have used the school as the unit of analysis rather than the individual orientation of individual teachers [6,24].

Other teacher efficacy researchers proposed an integrated model of teachers' efficacy which describes the sources of efficacy as influencing task analysis and competence assessment from which efficacy beliefs are derived [1]. More recently a newer instrument to assess teachers' sense of efficacy was developed [3]. This instrument is consistent with the theoretical conceptualization offered by the model developed by Tschannen Moran et al. [1]. This newer instrument assessed teachers' sense of efficacy with respect to teaching tasks involved in student engagement, classroom management and instructional practices. Fives and Buehl [25] have tested the model and found that the 3-factor structure—efficacy for classroom management, instructional practices, and student engagement- are appropriate for practicing teachers.

Indeed, teacher efficacy has been found to enhance student academic achievement [26,27,28,29]. Numerous studies on this relationship between student achievement and teacher efficacy noted that teachers with positive teacher efficacy beliefs

enhance student motivation [30]; encourage student autonomy [31]; increase student self-esteem [32]; foster student positive attitude toward school and involvement in school activities [33]; enhance problem-solving in the classroom [28] and help to create a positive classroom climate [9,4].

5. RESEARCH QUESTIONS

The following research questions guided the study:

1. Were there differences in teacher efficacy scores based on school type; gender; location of school; size of school; and teachers' length of service?
2. What is the nature of the relationship between demographic and the school-level teacher efficacy factors?
3. Which teacher efficacy factors were significant predictors of student academic achievement?

6. METHODOLOGY

The study was quantitative in nature and a cross-sectional design was used to test hypotheses and show relationships between variables. Such design was appropriate since this study was an exploratory one and a large sample of schools and teachers were involved. A questionnaire was administered to 532 teachers from 52 randomly selected schools in the St. George East Education Division of Trinidad and Tobago. The survey technique was also employed as it allowed the researcher to examine teacher efficacy factors individually and their correlations with each other [34]. It also allowed for some generalizations to emerge with more confidence than would not otherwise be possible [35].

The instrument used in this study was developed by Tschanmen-Moran and Woolfolk-Hoy [3]. It consisted of 24 items that measured three dimensions of teacher efficacy: student engagement, instructional strategies, and classroom management. Student engagement items included motivating students, helping students to think critically, helping students to value learning and getting through to the most difficult students. Classroom management items included establishing classroom management systems, controlling disruptive students and establishing routines. Instructional strategies involved crafting good lessons, adjusting lessons to individual needs and providing adequate challenges. A 5-point Likert rating scale was employed that ranged from Strongly Disagree to Strongly Agree. Principal component factor analysis was performed to ensure the validity of the three independent factors and their related factor loadings. The first factor—student engagement had eight items with factor loadings ranging .459 to .708; the second factor—classroom management had eight items with factor loadings ranging from .560 to .739 and the third factor—instructional strategies had eight items with factor loadings ranging from .579 to .713 (See Table 1).

The Cronbach Alpha tested the reliability of the teacher efficacy items. The Cronbach alpha coefficients of the three teacher efficacy factors were moderate: student engagement (.592); instructional strategies (.646); classroom management (.662) (Table 2).

Table 1. The three teacher efficacy factors and their factor loadings

Factor/ Item	Component		
	I	II	III
Student Engagement			
Getting through most difficult students	.560		
Helping students think critically	.459		
Motivating students	.567		
Making clear expectations	.619		
Responding to difficult questions	.640		
Helping students value learning	.708		
Improving student understanding	.647		
Good family school relationship	.509		
Classroom Management			
Controlling disruptive students		.560	
Establishing routines		.679	
Students follow instructions		.717	
Calming disruptive students		.710	
		Component	
	I	II	III
Establishing classroom management system		.739	
Student understanding of teaching		.680	
Responding to defiant students		.689	
Motivating students		.619	
Instructional Strategies			
Getting through difficult lessons			.640
Crafting good questions			.657
Responding to difficult questions			.699
Adjusting lessons to individual needs			.579
Variety of assessment strategies			.713
Providing alternative explanations			.646
Implementing alternative strategies			.686
Providing adequate challenges			.677

The dependent variable, student academic achievement, was measured by the National Test Scores designed to describe the achievement of students in Mathematics, Language Arts, Science and Social Studies at the Standard 1, 2, 3 and 4 levels. The test was developed and administered by the Ministry of Education to students in all public schools in Trinidad and Tobago. The objectives of the National Tests were to: gather information for decision-making at the school, district and national levels; identify areas of the system that need further investigation; identify national norms; compare students' performance by school and educational district; and track students' progress through school [36].

For this study, the average achievement levels in the National Test over the period 2005-2009 was used as an indicator of each school's academic performance. This average score was obtained from the Academic Performance Index (API) [37] which covers the period 2005-2009 in two critical areas at the primary school level : literacy and numeracy. This report for the period 2005-2009 was used because it was the most recently available from the Ministry of Education. A school's score or placement on the API was designed to be an indicator of a school's performance level and is calculated annually

The school sample for the study was selected from the target population of all government and government assisted schools in the St. George East Education Division (88 schools). The researcher considered the St. George East Education Division appropriate for the study since there was a wide range in the distribution of different school types. A revised (2011) listing of these schools was obtained from the Planning Division of the Ministry of Education. Random sample with disproportional allocation was used to select the school and teacher sample given the wide variation in size and types of schools in this division [38]. Fifty-four (54) schools and 532 teachers were selected.

Table 2 . Cronbach Alpha coefficients of the three teacher efficacy factors

Factor	Number of items	Cronbach Alpha	Range
Student engagement	8	0.592	0.558-0.718
Instructional Strategies	8	0.646	0.579-0.713
Classroom management	8	0.662	0.560-0.739
Overall	24	0.662	0.560-0.739

The variables of urban, rural, small and large were considered important and taken into account in the study. The term 'rural' cannot be precisely defined nor cannot be strictly demarcated when compared to its urban counterpart [39]. Indeed, the notion of rural-urban has shifted from the traditional idea of a dichotomy to that of a continuum [40,41]. [40] assert that two dimensions of this continuum are population density and remoteness from large metropolitan areas. According to the [42] the term 'rural' should meet two criteria which are low population density and a dependence on primary production activities as a source of livelihood. In the Trinidad and Tobago context, the Central Statistical Office [43] classified a rural community based on the prevalence of a high level of agricultural activity and remoteness from the main urban areas. For the purposes of this study, 'urban' is defined as clustered settlements with a high degree of commercial/industrial activity and 'rural' is defined as dispersed settlements with some form of agricultural/pastoral activity.

The identification of small and large schools follows the guidelines of the Planning Unit, Ministry of Education. Schools with less than 250 students and no appointed vice-principal were deemed small, while schools with 500 and over pupils were viewed as large.

The study draws largely on the perceptions of teachers. Teachers play an integral role in creating healthy school environments. As teachers are so heavily involved in the overall climate of a school they can either contribute in positive or negative ways depending on their perceptions the situation at hand [44]. The teachers differed in their years of teaching experience ranging from under five years to more than ten years and also on sex, 21% being male and 77% female.

Research questions were analysed quantitatively. Basic descriptive statistics such as the means were used to arrive at aggregate scores for each school on each of the seven factors. Mean scores were used to compare schools according to school type, sex, location and size, on each of the seven school health factors. Inferential statistics were also used in the study. T-tests and Analysis of Variance were used to test differences among schools on each teacher efficacy factor. Multiple regression analysis was employed to ascertain the relationship between each independent teacher efficacy factor on student academic achievement. The Pearson Moment coefficients were used to examine the relationship between the demographic variables and school-level teacher efficacy factors. Stepwise Regression analysis was also used to examine the predictive power of the independent teacher efficacy factors on the dependent student academic achievement.

7. FINDINGS

7.1 Research Question 1: Differences in Teacher Efficacy Based on School Type, Location, Size, Sex and Years of Teaching Experience.

With regard to significant differences based on school type the study found that there were no significant difference in overall teacher efficacy between government and government-assisted schools (0.298) (Table 3). With regard to school location the study also found that there were no significant differences on overall teacher efficacy between urban and rural schools (0.965) (Table 3). When small and large schools were compared there were no statistically significant differences between these schools (0.324) (Table 3). With regard to the sex of teachers (0.295) and their years of teaching experience (0.083) no significant differences were found at the 0.05 probability level (Table 3).

Table 3. T-Test showing differences between Government and Government- Assisted, Rural and Urban, Small and Large schools, Sex and Years of teaching experience

Variable	Mean	SD	Df	Mean difference	Significance
Government	118.09	14.33	218.95	1.464	
Government Assisted	119.55	12.65	416	1.464	0.298
Rural	119.18	13.38	413	2.46	
Urban	116.71	13.99	218.2	2.46	0.965
Male	118.070	13.98	127.2	1.95	
Female	120.02	13.39	419	1.95	0.295
Large	118.89	11.68	416	0.379	
Small	118.51	14.21	104.6	0.379	0.324
Over 5 years	118.63	11.42	418	0.151	
1-5 years	118.48	14.11	54.1	0.151	0.083

*Significant at 0.05 probability level

7.2 Research Question 2: The Relationship Between the School-Level and Demographic Teacher Efficacy Factors

With respect to the three teacher efficacy factors, there was a significant positive correlation between them: classroom management and student engagement ($r=0.677$, $p<.01$); classroom management and instructional strategies ($r=0.648$, $p<.01$);

instructional strategies and student engagement ($r=0.692$, $p<.01$) (Table 4).

Table 4. Pearson Correlation showing the relationship between the three teacher efficacy factors in every level of the school

		Classroom management	Student engagement	Instructional strategies
Classroom management	Pearson Correlation	1	** .677	** .648
	Sig.(2-tailed)		.000	.000
Student engagement	Pearson Correlation		1	** .692
	Sig.(2-tailed)			.000
Instructional strategies	Pearson Correlation			1
	Sig.92-tailed)			

**Correlation is significant at the 0.01 level

7.3 What Was the Relationship Between the Demographic Teacher Efficacy Factors?

With respect to the demographic factors there was a significant relationship between school type and location ($r=-.129$, $p>.01$) (Table 5). The higher mean scores in the rural, government –assisted schools suggest the teacher efficacy was higher in these schools.

Table 5. Pearson Correlation showing the relationship between the demographic factors

Variable		Sex	Location	School Type	Teacher Experience	Size
Sex	Pearson Correlation	1	-.037	-.055	-.58	.015
	Sig (2-tailed)		.435	.238	.210	.756
Location	Pearson Correlation		1	-.129**	.091	-.079
	Sig (2-tailed)			.006	.053	.094
School Type	Pearson Correlation			1	-.088	-.060
	Sig (2-tailed)				.061	0.20
Teacher Experience	Pearson Correlation				1	.040
	Sig (2-tailed)					.391
Size	Pearson Correlation					1
	Sig (2-tailed)					

** Correlation is significant at the .01 level (2-tailed)

The partial correlation or unique variance of the three teacher efficacy factors on student academic achievement was examined. Student engagement had the highest variance (0.159) followed by classroom management (-.154) and instructional strategies (0.-54)

(Table 6). The tolerance value ranging from .426 to .483 indicated that there was no multicollinearity between the three independent teacher efficacy factors (Table 6).

Table 6. Partial and part correlation of the three teacher efficacy factors

Teacher efficacy factor	Zero order	Partial correlation	Part correlation	Tolerance
Student engagement	.176	.159	.157	.426
Instructional strategies	.153	.096	.094	.483
Classroom management	.031	-.154	-.152	.459

The Beta value (weight) also indicated the degree of influence or weight of each of the three independent teacher efficacy factors on the dependent student academic achievement. Student engagement had the greatest weight ($\beta=0.240$), followed by classroom management ($\beta=-.224$) and instructional strategies ($\beta= 0.135$) (Table 7).

Table 7. The relative weight of the three teacher efficacy independent factors on the dependent academic achievement

Teacher efficacy factor	Beta	Significance
Student engagement	.240	*.001
Instructional strategies	.135	*.055
Classroom management	-.224	*.002

*Significance at .001 probability level

The study further examined the explained variance of all the teacher efficacy factors on student academic achievement. The overall explained variance was 10.3% (Table 8).

Table. 8 showing R Square and Adjusted R Square

R	R square	Adjusted R square	F
.359	.129	10.3	4.92

DISCUSSION

The results of the *t*-tests for research question 1 suggested that teachers were of the view that school type, location, sex, teaching experience and school size had no influence on their teacher efficacy. These findings suggested that teachers perceived that demographic variables were not as important as school-level factors such as student engagement, classroom management and pedagogical issues in their efficacy. These contextual variables, according to Guskey [45], such as student-teacher interaction and teachers' locus of control were strong determinants of teachers' job satisfaction.

The significant inter correlation between school type and location (table 4) suggested that in the more rural, church-controlled schools there was greater interaction and 'collegial exchange' that helped to promote shared discourse in teaching [46]. Studies have also shown that these schools were safer and verbal bullying were less likely to occur [47]. Supportive studies in Trinidad and Tobago have revealed that there was a strong bond between teachers and community in these rural, government-assisted schools [48].

The results also indicated that teachers were of the view student engagement was the strongest predictor of student academic achievement. These findings are very instructive for school administrators, University advisors, teachers, and policy makers to bring about educational transformation and shape the normative environment of our schools. Principals as transformational leaders should ensure that there are adequate resources, manageable class sizes, physical conditions that enhance teacher job satisfaction and by extension student learning. The research on teacher job satisfaction has further emphasized that school leadership and policy makers must focus more on redesigning many of our schools [49,50]. The research indicated that there is a strong relationship between student learning and teaching, organizational design and management, class design and the overall physical environment. Such research is instructive for policy makers in Trinidad and Tobago since many schools are dilapidated with outdated school facilities, inadequate resources and poor school maintenance which impact negatively on teacher efficacy.

Another area in the school setting that cannot be ignored is enhancing the efficacy beliefs of novice teachers. In many of our schools in Trinidad and Tobago there are many newly appointed novice teachers. School polices should address induction and staff development programs to nurture the professional needs of these teachers so that they can develop a high sense of efficacy. Tschannen-Moran and Hoy [3] have lamented that there is a tendency for new teachers be given the most challenging and least desirable teaching assignments. Zeichner [51] succinctly makes the point that there is a need for more practice-based teacher education programmes to help novice teachers develop the ability to reflect on teacher effectiveness and view teaching as a student and as a teacher.

Although many of the above challenges exist in our schools in Trinidad and Tobago, it is heartening to note many key stakeholders such the University of Trinidad and Tobago, the Ministry of Education, school administrators and the National Teacher Parent Association have adapted the 'blended' approach or partnership model [52] to strengthen the link with novice teachers, experienced and master teachers to help create and develop a professional culture that would enhance strong teacher efficacy and

student academic achievement. Such a professional culture would allow for competent teachers with high efficacy engaging in a process of collective learning in a shared domain of human endeavour.

REFERENCES

1. Tschannen-Moran M, Woolfolk-Hoy A, Hoy WK. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*. 1998;68:200-248.
2. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychology Review*. 1977;84(2):191-215.
3. Tschannen-Moran M, Hoy AW. Teacher efficacy: capturing the elusive concept. *Teaching and Teacher Education*. 2001;17:783-805.
4. Chong W, Klassen RM, Huan V, Wong L, Kates AD. The relationships among school types teacher efficacy belief, and academic climate: Perspectives from Asian Middle Schools. *The Journal of Educational Research*. 2010;103:183-190.
5. Caprara GV, Barbaranelli C, Borgogni L, Steca P. Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*. 2003;95:821-832.
6. Ross JA. Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*. 1992;17(1): 51-65.
7. Allinder R. The relationship between efficacy and the instructive practice of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*. 1994;17: 86-95.
8. Guskey TR. Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*. 1988;4: 63-69.
9. Coladarci T. Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*. 1992;60:323-337.
10. Evans ED, Tribble YH. Perceived teacher problems, self-efficacy and commitment to teaching among pre-service teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association; San Francisco; 1986.
11. Ministry of Education, Trinidad and Tobago Report on the National Task Force on Education (1993-2003) Educational Policy Paper. Port of Spain, Trinidad and Tobago; 1994.
12. Deosaran R. Benchmarking violence and delinquency in secondary schools: towards a culture of peace and civility. Centre for Criminology, UWI, St. Augustine, Trinidad; 2004.
13. Ministry of Education, Trinidad and Tobago. Forty eighth session of the International Conference on Education: National Report on the Development of Education in Trinidad and Tobago. Port of Spain, Trinidad and Tobago; 2008.
14. Maharajh HD, Konings M. An assessment of schoolchildren with mental disabilities and their mainstream integration into the education system in Trinidad and Tobago. *International Journal of Disease and Human Development*. 2005;4(2):95-101.
15. Bandura A. Social cognitive theory; an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*. 2001;52:1-26.
16. Bandura A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology*. 1993;28:117-148.
17. Guskey TR, Passaro P. Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*. 1994;31:627-643.
18. Henson RK. Teachers' self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas. Invited paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange; Texas, A&M University, College Station, Texas; 2001.
19. Soodak L, Podell D. Teaching efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted

- construct. *Teaching and Teacher Education*. 1996;12:401-412.
20. Woolfolk AE, Rosoff B, Hoy WK. Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*. 1990;6:137-148.
 21. Gibson S, Dembo M. Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*. 1984;76:479-507.
 22. Goddard RD, Hoy WK, Hoy AW. Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*. 2000;37(2):479-507.
 23. Putney LG, Broughton SH. Developing collective classroom efficacy: the teacher's role as a community organizer. *Journal of Teacher Education*. 2011; 62(1):93-105.
 24. Newman FM, Rutter RA, Smith MS. Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of Education*. 1989;(62)4:221-238.
 25. Fives H, Buehl MM. Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. *The Journal of Experimental Education*. 2010;78:118-134.
 26. Pajares F. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*. 1996;66(4):543-578.
 27. Schunk D. Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*. 1991;26(3-4):207-231.
 28. Sewell A, St. George A. Developing efficacy beliefs in the classroom. *Journal of Educational Enquiry*. 2000;1(2):58-70.
 29. Caprara GV, Barbaranelli C, Steca P, Malone PS. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*. 2006;44:473-490.
 30. Roeser R, Arbretton A, Anderman E. Teacher characteristics and their effects on student motivation across the school year. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association; Atlanta; 1993.
 31. Cousins J, Walker C. Predictors of educators valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation Special Issue*. 1995;25-35.
 32. Borton W. Empowering teachers and students in a restructuring school: A teacher interaction model and the effect on reading outcomes. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association; Chicago; 1991.
 33. Ross J A, Hogaboam-Gray A, Hannay L. Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of k-3 students. *Elementary School Journal*. 2001;102:141-156.
 34. McMillan JH, Schumacher S. *Research in education*. USA: Pearson; 2006.
 35. Creswell JW. *Educational research*. New Jersey: Pearson; 2008.
 36. Ministry of Education, Trinidad and Tobago Report on National Test 2005. Development of Educational Research and Evaluation Unit, Ministry of Education, Port of Spain, Trinidad and Tobago; 2005.
 37. Ministry of Education, Trinidad and Tobago Measuring primary schools' growth in Trinidad and Tobago. National Test. Academic Performance Index by School Management. Ministry of Education, Division of Educational Research and Evaluation, Port of Spain, Trinidad and Tobago; 2011.
 38. Gall MD, Gall JP, Borg WR. *Educational research: an introduction*. 8th ed. Boston: Allyn & Bacon; 2007.
 39. Semke CA, Sheridan SM. Family school connections in rural educational settings: a systematic review of the empirical literature. National Centre for Research in Rural Education; 2011. Accessed 10th April, 2014. Available: <http://r2ed.unl.edu>
 40. Chomitz K, Bays P, Thomas TS. Quantifying the rural-urban gradient in Latin

- America and the Caribbean. World Bank Policy Research Working Paper No. 3634; 2005. Accessed 4th April, 2014. Available: <http://ssrn.com/abstract=757164>
41. Jordan JL, Kostandini G, Mykerezi E. Rural and urban high school dropout rates: are they different? *Journal of Research in Rural Education*. 2012;27(12):1-21.
 42. FAO. World programme for the Census of Agriculture 2010: a system of integrated agricultural censuses and surveys. Rome, Italy; 2005. Accessed 8 April 2014. Available: www.fao.org/docrep/009/ao135e/ao135e00.htm
 43. Central Statistical Office. Household Budget Survey. Ministry of Planning, Trinidad and Tobago; 2009.
 44. Finley LL. Teachers' perceptions of school violence issues: a case study. *Journal of School Violence*. 2003;2(2):51-66.
 45. Guskey TR. Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*. 1986;81(1):41-47.
 46. Cobbold T. Small schools and educational outcomes. Accessed on 20/01/14. Available: <http://www.sos.canberra.com>
 47. Lleras C. Hostile school climates: explaining differential risk of student exposure to disruptive learning environments in high school. *Journal of School Violence*. 2008;7(3):105-135.
 48. Gowrie G. Perceptions of the Quality of Work Life in Primary Schools in the St. George East Division in Trinidad and Tobago. Unpublished Doctoral Thesis. Faculty of Education, The University of Trinidad and Tobago, St. Augustine, Trinidad; 2002.
 49. Wilson KG, Davis B. Redesigning education. New York: Holt; 1995.
 50. Smith JH, Smith MJ. Community ergonomics: an emerging theory and engineering practice. In: Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 38th Annual Meeting, Santa Monica, CA: Human Factors and Ergonomics Society. 1994;729-733
 51. Zeichner K. Reflection of a university-based teacher educator on the future of college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*. 2006;57(3):326-340.
 52. Bryk AS, Harding H, Greenberg S. Contextual influence on inquires into effective teaching and their implications for improving student learning. *Harvard Educational Review*. 2012;82(1):83-106.

*Butorina Tatyana Sergeevna, Northern (Arctic) Federal University,
Professor, Doctor of Education, Institute of Education and Psychology,
Shirshov Evgeny Vasilyevich, Northern (Arctic) Federal University,
Associate Professor, Doctor of Education, Higher School of Economics and Management*

Application of innovative methods in the educational process of modern high school

Abstract: This article discusses innovative methods of didactic means used in the educational process of high education.

Keywords: innovative methods, didactic means, educational process, high school, multicomponent approach, mathematical methods of data analysis.

*Буторина Татьяна Сергеевна, Северный (Арктический) федеральный университет,
профессор, доктор педагогических наук, институт педагогики и психологии,
Ширшов Евгений Васильевич, Северный (Арктический) федеральный университет
доцент, доктор педагогических наук, Высшая школа экономики и управления*

Использование инновационных методов в учебном процессе современной высшей школы

Аннотация: в статье рассматриваются инновационные методы дидактического обеспечения, используемые в учебном процессе высшей школы.

Ключевые слова: инновационные методы, дидактическое обеспечение, образовательный процесс, высшая школа, поликомпонентный подход, математические методы анализа данных.

Введение

Разработка дидактического обеспечения образовательного процесса базируется на системном подходе, поэтому весьма важным является исследование состава, структуры и закономерностей основных компонентов образовательного процесса с позиций изменения способов, методов, организационных форм и технологий познавательной, предметной практико-ориентированной деятельности в вузовской системе образования.

Социальные, экономические и технологические процессы, характерные для периода информатизации общества, внедрение современных образовательных технологий, их личностная ориентация – все это создает дополнительные проблемы при разработке методологии применения инновационных методов научно-педагогического знания [1-8]. Она включает в себя рациональные пути формализации педагогических объектов, на основе

использования методов количественного измерения их функциональных характеристик и способов исследования, построенных по этому принципу моделей.

Анализ научных и психолого-педагогических исследований

Результаты психолого-педагогических исследований по данной проблеме, проведенных авторами и обзор научных публикаций [9-13 и др.] показывают, что на этапе принятия конструктивных решений при наличии неявных (латентных) закономерностей возникает необходимость использования инновационных методов для решения тех или иных задач организации, управления и прогнозирования изучаемых процессов, в том числе и в сфере образования. В качестве таких методов в исследовании использовались многомерные методы анализа данных. Однако известно, что многомерный анализ данных опирается на широкий спектр статистических методов и методов эволюционного моделирования, поэтому в рамках научной работы мы ограничились применением только тех, которые наиболее оптимально соответствуют исходным данным, характеризующим реальное поведение исследуемой совокупности объектов, позволяют оценить надежность и точность выводов, сделанных в ходе экспериментальных исследований.

К основным многомерным методам анализа данных в психолого-педагогических исследованиях относятся: методы математической статистики – множественный регрессионный, корреляционный, дискриминантный, факторный и кластерный анализ данных, метод главных компонент и многомерное шкалирование; методы эволюционного моделирования – генетические алгоритмы, искусственные нейронные сети (сети обратного распространения, сети Кохонена и др.) [14, с. 238].

Рассмотрим, теоретически обосновывая на примерах, реализацию некоторых из перечисленных выше методов при обработке полученных экспериментальных данных.

Проблема использования многомерных статистических методов в педагогике и психологии изучалась в работах [6-9; 14-19 и др.]. Так, на основе многомерного анализа данных Э.А. Нехвядович представил «регрессионную модель прогноза личностно-инновационного потенциала государственных служащих» [6, с. 332]. И.В. Оноков [7], проектируя систему «научного обеспечения эффективного использования новых информационных технологий в профессиональной подготовке специалистов», использовал многомерные методы корреляционного и регрессионного анализа данных.

Как отмечают отечественные ученые Н.В. Дроздова и А.Д. Наследов, английский психолог Р. Кеттелл, например, при помощи множественного регрессионного анализа получил «профессиональные портреты» для некоторых специальностей [8, с. 42–43; 14, с. 241]: психотерапевт – $0,72A+0,29B+0,29H+0,29N$; психодиагност – $0,31A+0,78B+0,47N$, где фактор А – готовность к контактам, В – общая интеллектуальность, N – умение поддерживать контакты, H – ненасыщаемость контактами с другими людьми. В данных уравнениях «коэффициенты регрессии <...> указывают на их вклад в прогноз эффективности соответствующей деятельности. Так, для психотерапевта важнее всего общительность (А), а для психодиагноста – интеллект (В). Помимо предсказания и определения степени его точности...», данный метод «позволяет определить и то, какие показатели («независимые переменные») наиболее существенны, важны для предсказания, а какими переменными можно пренебречь, исключить из анализа» [14, с. 241].

Возможности применения статистического анализа многофакторных многомерных экспериментов при оценке качества обучения в вузе и эффективности педагогических инноваций рассматривала Т.С. Анисимова [9].

С.Л. Тимкин [20] провел теоретические и опытно-экспериментальные исследования по внедрению дистанционных образовательных технологий в учебный процесс вуза. На основе применения методов факторного и кластерного анализа он исследовал результаты внедрения интернет-обучения в традиционный учебный процесс. Автором получены математизированные модели, количественные критерии и параметры качества обучения.

«Специфика педагогических процессов и явлений, – по мнению И.П. Лебедевой, – предполагает приоритетное положение содержательно-гуманитарного направления и требует корректного <...> использования формально-логических средств». Она подчеркивает, что их разумное сочетание «в педагогическом исследовании является серьёзной научной проблемой, поскольку чрезмерная формализация всегда ведет к утрате важной части качественного содержания, а её недостаточность не позволяет в полной мере его раскрыть» [16, с. 4]. Применение математических средств для анализа педагогических процессов, по мнению автора, целесообразно при исследовании познавательной деятельности, если её механизмы могут быть выявлены и зафиксированы.

Использование формально-логического подхода на основе структурно-количественного анализа предмета исследований в значительной мере обусловлено спецификой педагогических явлений и «...влиянием множества скрытых факторов, непосредственно зафиксировать, а тем более количественно измерить которые невозможно из-за их природы, связанной с глубинными психическими процессами, ценностными ориентациями обучаемых, механизмами осуществления ими познавательной деятельности и т.п.» [16, с. 80–81]. Поэтому, учитывая стохастическую природу социально-педагогических процессов, в рамках проводимого исследования целесообразно рассматривать только вероятностную модель направления образовательной деятельности.

Технология реализации дидактического обеспечения

В рамках одного из этапов этапа исследований при рассмотрении технологии реализации дидактического обеспечения образовательного процесса были учтены и использованы следующие значимые факторы: 1) психологические (характеризующие личность учащегося, его индивидуальные особенности и т.п.); 2) оценочные (результаты вступительных экзаменов и ЕГЭ, предметные оценки по профильным дисциплинам – довузовская история обучения; данные результатов тестирования, оценки по информатике и другим дисциплинам, изучаемым в вузовском учебном процессе; экзаменационные оценки по дисциплинам соответствующего курса и др.).

В качестве экспериментальной базы использованы результаты тестирования студентов и слушателей всех форм обучения (очной, заочной, очно-заочной и др., всего более 1200 человек) по курсам и группам, полученные за 6-летний период, на момент поступления в вуз и его окончания.

В исследовании принимали участие студенты, будущая специальность которых связана с экономикой, управлением (бухгалтерский учет и аудит, финансы и кредит, менеджмент организации, экономика отраслей), т.е. студенты, которые имели достаточно высокий проходной балл при поступлении в вуз. Но это не снижает значимости «школьных» факторов, так как рассматриваемая модель может быть использована при наличии любого контингента учащихся. Тем не менее, следует иметь в виду, что информативность исследуемых данных обусловлена многообразием уровней общей подготовки будущих студентов и естественно зависит от результатов обучения в школе. Коэффициенты уравнений регрессии в каждом случае необходимо уточнять, что позволит более оперативно корректировать статус учащихся по уровням обучения (кластерам).

При обработке результатов опроса, анкетирования, тестирования применялись специализированные программы (программный продукт компании BaseGroup Labs – Deductor, *Statistica* компании StatSoft Russia, компьютерные программы Академии информационных технологий «Социологическое сопровождение образовательного процесса»). Статистический анализ проводился с помощью универсального статистического пакета SPSS (Statistical Package for the Social Sciences – статистический пакет для социальных наук).

Исходные данные для проведения исследования (индексы и показатели).

Данные психометрического теста Кеттелла [17]: А – замкнутость / общительность; В – конкретное / абстрактное мышление; С – эмоциональная нестабильность / стабильность; Е – подчиненность / доминантность; F – сдержанность / экспрессивность; G – низкая / высокая нормативность поведения; Н – робость / смелость; J – реализм / чувствительность; L – подозрительность / доверчивость; М – практичность / мечтательность; N – прямолинейность / проницательность; О – спокойствие / тревожность; Q1 – консерватизм / радикализм; Q2 – нонконформизм (самостоятельность) / конформизм; Q3 – низкий / высокий самоконтроль; Q4 – эмоциональная напряженность / расслабленность; MD – высокая / низкая самооценка; tkett – время выполнения теста.

Данные аттестата об общем (полном) среднем образовании, результаты вступительных экзаменов и ЕГЭ: Att – средний балл аттестата; salg – алгебра; sgeom – геометрия; sphiz – физика; sinf – информатика; codscool – код учебного заведения (школа, колледж, гимназия, лицей и т.п.); trus1 – русский язык; tmath1 – математика; tin1 – иностранный язык; tmath2 – математика (ЕГЭ); trus2 – русский язык (ЕГЭ); tin – иностранный язык (ЕГЭ); tgeog – география.

Оценки по дисциплинам соответствующего курса на традиционных экзаменах в вузе и результаты тестов (оценки) по другим дисциплинам: vmath/vinf – математика/информатика; veson – экономика; vist/vphil – история/философия; vphiz – физика; vpsih – психология и педагогика; vin – иностранный язык; vprav – правоведение; vstat – статистика; vesonjrg – экономика организации; del0 – % правильных ответов в начальном тесте по делопроизводству; bdel0 – начальный тест по делопроизводству; del1 – % правильных ответов в 1-м промежуточном тесте по делопроизводству; bdel1 – 1-й промежуточный тест по делопроизводству; del2 – % правильных ответов в заключительном тесте по делопроизводству; bdel2 – заключительный тест по делопроизводству; log0 – % правильных ответов в начальном тесте по логистике; blog0 – начальный тест по логистике; log1 – % правильных ответов в 1-м промежуточном тесте по логистике; blog1 – 1-й промежуточный тест по логистике; log2 – % правильных ответов в заключительном тесте по логистике; blog2 – заключительный тест по логистике; inov0 – % правильных ответов в начальном тесте по ИМ; binov0 – начальный тест по ИМ; inov1 – % правильных ответов в 1-м промежуточном тесте по ИМ; binov1 – 1-й промежуточный тест по ИМ; inov2 – % правильных ответов в заключительном тесте по ИМ; binov2 – Заключительный тест по ИМ.

Оценки по информатике и другим дисциплинам, изучаемым в вузе: inf0 – % правильных ответов в начальном тесте по Информатике; binf0/binf3 – начальный тест по Информатике/итоговый тест по Информатике; inf1 – % правильных ответов в 1-м промежуточном тесте по Информатике; binf1 – 1-й промежуточный тест по Информатике; inf2 – % правильных ответов во 2-м промежуточном тесте по Информатике; binf2 – 2-й промежуточный тест по Информатике; inf3 – % правильных ответов в итоговом тесте по

Информатике; $tinf0$ – Время, затраченное в начальном тесте по Информатике; $tinf1$ – время, затраченное в 1-м промежуточном тесте по Информатике; $tinf2$ – время, затраченное во 2-м промежуточном тесте по Информатике; $tinf3$ – время, затраченное в итоговом тесте по Информатике; $ite0$ – % правильных ответов в начальном тесте по ИТЭ; $bite0/bite3$ – начальный тест по ИТЭ/заключительный тест по ИТЭ; $ite1$ – % правильных ответов в 1-м промежуточном тесте по ИТЭ; $bite1/bite2$ – 1-й промежуточный тест по ИТЭ, 2-й промежуточный тест по ИТЭ; $ite2$ – % правильных ответов во 2-м промежуточном тесте по ИТЭ; $ite3$ – % правильных ответов в заключительном тесте по ИТЭ; $ise0$ – % правильных ответов в начальном тесте по ИСЭ; $bise0/bit0$ – начальный тест по ИСЭ/начальный тест по ИТУ; $ise1$ – % правильных ответов в 1-м промежуточном тесте по ИСЭ; $bise1/bise2$ – 1-й промежуточный тест по ИСЭ/2-й промежуточный тест по ИСЭ; $ise2$ – % правильных ответов во 2-м промежуточном тесте по ИСЭ; $ise3$ – % правильных ответов в заключительном тесте по ИСЭ; $bise3$ – заключительный тест по ИСЭ; $itu0$ – % правильных ответов в начальном тесте по ИТУ; $itu1$ – % правильных ответов в 1-м промежуточном тесте по ИТУ; $bitu1$ – 1-й промежуточный тест по ИТУ; $itu2$ – % правильных ответов во 2-м промежуточном тесте по ИТУ; $bitu2$ – 2-й промежуточный тест по ИТУ; $itu3$ – % правильных ответов в заключительном тесте по ИТУ; $bitu3$ – заключительный тест по ИТУ.

Дополнительные сведения: $edup / edum$ – образование отца / матери; $ager / agem$ – возраст отца / матери; $birthday$ – дата рождения; $ageday$ – количество прожитых дней; $month$ – месяц рождения; pc – опыт работы на компьютере; $csex$ – числовой код пола; ЭУМКД – электронный учебно-методический комплекс дисциплины.

Все результаты оценивались по 5-балльной шкале. Принятые сокращения: ИМ – инновационный менеджмент; ИТЭ – информационные технологии в экономике; ИСЭ – информационные системы в экономике; ИТУ – информационные технологии управления.

Рассматриваемые количественные факторы были проверены на нормальность по критериям Пирсона и Колмогорова–Смирнова и в дальнейших исследованиях использовались в основном непараметрические методы математической статистики.

Так, эксперимент с применением факторного анализа (метод главных компонент и вращений) позволил выделить четыре значимых (от исходных) производных фактора, определяющих успеваемость студентов по «Информатике» на 80%. Однако содержательной интерпретации этих факторов получить не удалось. Пошаговый дискриминантный анализ также не дал значимых результатов. Методы кластерного анализа (для метрик Евклида, Махалобиса, Хэмминга и др.) тоже оказались «бессильны», поскольку кластеры не имели отчетливых границ. Анализ обработки исследуемых данных проводился на основании традиционной методики и оказался достаточно трудоёмким процессом.

Тем не менее, в результате анализа матриц парных коэффициентов корреляции Кендалла и Спирмена были выделены значимые, наиболее информативные переменные, коррелирующие с результатами стандартизованного финального теста по информатике. Причем значения коэффициентов корреляции Спирмена в подавляющем большинстве случаев были больше значений соответствующих коэффициентов Кендалла, что свидетельствует в пользу линейной зависимости между этими переменными.

Затем методами пошаговой многофакторной линейной регрессии удалось выделить линейную комбинацию факторов, которые позволяют учитывать и вносить коррективы в содержание и организацию последующего тестирования по курсу «Информатика» на основе данных, обусловленных психологическими факторами и историей обучения студентов. Во всех

вариантах формул использованы нестандартизованные коэффициенты при переменных с целью обеспечения большей наглядности полученных результатов.

Данный набор значимых факторов использовался для практического определения статуса студентов при изучении дисциплины «Информатика», которая была выбрана в качестве междисциплинарной в процессе подготовки студентов экономических специальностей.

Определение количественных характеристик для установления статуса студентов.

Выборка представлена данными о 191 студенте. Методами линейной регрессии удалось выделить комбинацию факторов, объясняющую вариацию результатов последующего тестирования по «Информатике» на основе данных теста Кеттелла, результатов предшествующих тестов по «Информатике» и среднего балла аттестата.

Второй промежуточный тест по «Информатике»:

$$\text{binf2} = 0,379 - 0,0302\text{binf0} + 0,0177\text{inf1} + 0,229\text{att} + 0,0226\text{H} + 0,0374\text{O} - 0,343\text{Q3} - 0,0141\text{tkett} + 0,00288\text{agep}$$

Коэффициент корреляции Спирмена между фактическими оценками (по тесту) и вычисленными по этой формуле составил $\rho = 0,622$. Он достоверен на уровне значимости $\alpha = 0,01$, что говорит о достаточно тесной, прямой и значимой связи. Среднее значение абсолютной величины остатков (разности между фактическими и вычисленными значениями оценки за тест) составило $\Delta = 0,326$ балла (по пятибалльной шкале).

Итоговый тест по «Информатике»:

$$\text{binf3} = 3,736 + 0,0783\text{binf0} + 0,026\text{inf1} + 0,332\text{binf2} - 0,07\text{att} + 0,0138\text{vmath} - 0,0343\text{E} - 0,0857\text{J} - 0,0593\text{L} - 0,0281\text{F} + 0,0168\text{N} + 0,0486\text{MD} - 0,347\text{csex}$$

Коэффициент корреляции Спирмена между фактическими оценками по тесту и вычисленными по этой формуле составил $\rho = 0,402$. Он достоверен на уровне значимости $\alpha = 0,01$, что говорит о средней, прямой и значимой связи между этими величинами. Среднее значение абсолютной величины остатков (разности между фактическими и вычисленными значениями оценки за тест) составило $\Delta = 0,442$ балла (по пятибалльной шкале).

Результаты, полученные по второй формуле, несколько хуже, несмотря на большой объём информации о студентах, по сравнению с первой и кажутся парадоксальными. Но они объясняются, на наш взгляд, следующими причинами. Поскольку данные получены из реального учебного процесса, а результат итогового теста определяет действительную оценку по «Информатике», то именно итоговый тест имеет особое значение для студентов и преподавателей, так как по его результатам студент может быть отчислен из вуза. Кроме того, финальная оценка у ряда студентов получена в результате нескольких пересдач данной дисциплины. Это обстоятельство, безусловно, ухудшает предсказуемость ожидаемых результатов, но в полностью развернутой дидактической системе подобные «эффекты» будут отсутствовать, поскольку только результаты успешно пройденного тестирования за предшествующий дидактический блок ЭУМКД позволят перейти к изучению материалов последующего блока.

Личностные факторы, имеющие значимое влияние на прогнозируемый результат, для 1-го курса: **предварительный этап (binf2)** – робость/смелость (H); спокойствие/тревожность (O); низкий/высокий самоконтроль Q3; время, затраченное на тест (tkett); **завершающий этап (binf3)** – подчиненность / доминантность (E); реализм / чувствительность (J); подозрительность / доверчивость (L); сдержанность /

экспрессивность(F); прямолинейность / проницательность (N); адекватная / неадекватная самооценка (MD)

Полученный таким образом комплекс факторов в правой части этих равенств можно использовать для практического распределения студентов 1-го курса на 4 группы в зависимости от результатов успеваемости по дисциплине «Информатика». Такое условное распределение обосновано разноуровневой подготовкой, индивидуальными психофизиологическими характеристиками студентов и необходимо для разработки структурированных учебных материалов по соответствующим категориям с целью лучшего последующего усвоения их студентами. Студента, у которого полученная в результате исследований оценка ($binf$) лежит в интервале от 0 до 2,5, рекомендуется относить к группе со статусом 1; от 2,5 до 3,5 – со статусом 2; от 3,5 до 4,5 – со статусом 3 и выше 4,5 – со статусом 4.

Экспериментальные исследования проводились также и со студентами других курсов. Так, на втором курсе выборка представлена данными о 196 студентах. Из них отобраны 153 человека, имеющие все необходимые для исследования данные (переменные). Аналогичными методами удалось выделить линейную комбинацию факторов, объясняющую вариацию результатов последующего теста по информатике на основе данных теста Кеттелла, результатов предшествующих тестов по информатике и оценок аттестата.

Второй промежуточный тест:

$$binf2 = 0,858 + 0,0883binf0 + 0,159binf1 + 0,378att - 0,236sgeom + 0,0895sphiz - - 0,0445sinf - 0,0418MD + 0,0395F - 0,0178H - 0,018G + 0,0502edup + 0,0786edum$$

Коэффициент корреляции Спирмена между фактическими оценками по тесту и вычисленными по этой формуле составил $\rho = 0,528$. Он достоверен на уровне значимости $\alpha = 0,01$, что говорит о достаточно тесной, прямой и значимой связи между этими величинами. Среднее значение абсолютной величины остатков (разности между фактическими и вычисленными значениями оценки за тест) составило $\Delta = 0,447$ балла (по пятибалльной шкале).

Итоговый тест:

$$binf3 = 1,787 + 0,1binf0 + 0,0385binf1 + 0,149binf2 - 0,0051tinf0 - 0,0701salg - - 0,155sphiz + 0,158sinf + 0,0476F - 0,0351H + 0,0272J + 0,0526tkett + 0,485csex$$

Коэффициент корреляции Спирмена между фактическими оценками по тесту и вычисленными по этой формуле составил $\rho = 0,49$. Он достоверен на уровне значимости $\alpha = 0,01$, что говорит о средней, прямой и значимой связи между этими величинами. Среднее значение абсолютной величины остатков (разности между фактическими и вычисленными значениями оценки за тест) составило $\Delta = 0,472$ балла (по пятибалльной шкале).

Анализ данных показывает, что у студентов 2-го курса мы наблюдаем ухудшение оценки расчетных результатов финального теста для корректировки его содержания. Данные по тесту Кеттелла несколько иные, но это естественно, так как второкурсники обладают большим навыком сдачи контрольных испытаний и этот опыт наиболее характеризует их способности. Таким образом, психометрию необходимо осуществлять как минимум дважды – после поступления и после перехода на старшие курсы. Некоторую, хотя и слабую, роль играет образование родителей.

Личностные факторы, имеющие значимое влияние на прогнозируемый результат для 2-го курса: **предварительный этап ($binf2$)** – адекватная / неадекватная самооценка

(MD); сдержанность / экспрессивность(F); робость / смелость (H); низкая / высокая нормативность поведения (G); **завершающий этап (binf3)** – сдержанность / экспрессивность(F); робость / смелость (H); реализм / чувствительность (J); время, затраченное на тест (tkett).

Использование полученных зависимостей аналогично использованию соответствующих зависимостей на первом курсе.

На четвертом курсе выборка представлена данными о 267 студентах. Из них отобрана информация, к сожалению, только о 53 студентах, имеющих все необходимые данные (переменные). Аналогичными методами удалось выделить линейную комбинацию факторов, объясняющую вариацию результатов последующего теста по информационным системам в экономике на основе данных теста Кеттелла, результатов предшествующих тестов и оценок аттестата.

Заключительный тест по ИСЭ:

$$bise3 = 0,909 + 0,0165ise0 + 0,0134ise1 + 0,0105ite1 + 0,21salg - 0,0748sinf - - 0,0492F + 0,0421J + 0,0635L$$

Коэффициент корреляции Спирмена между фактическими оценками по тесту и вычисленными по этой формуле составил $\rho = 0,68$. Он достоверен на уровне значимости $\alpha = 0,01$, что говорит о тесной, прямой и значимой связи между данными величинами. Среднее значение абсолютной величины остатков (разности между фактическими и вычисленными значениями оценки за тест) составило $\Delta = 0,354$ балла (по пятибалльной шкале).

Применение этих формул аналогично расчетам по соответствующим формулам для 1-го и 2-го курсов. Личностные факторы, имеющие значимое влияние на прогнозируемый результат для 4-го курса: 1) сдержанность / экспрессивность(F); 2) реализм / чувствительность (J); 3) подозрительность / доверчивость (L).

Следует заметить, что анализ полученных результатов исследований и обзор научных публикаций по данной проблеме [21, 22 и др.] показал, что не всё так однозначно. Например, как отмечает Л.Ф. Бурлачук, интересным является тот факт, что из всей совокупности лишь семь факторов «...обнаруживается в большинстве исследований структуры личности ...», а именно: 1) тревожность / эмоциональная стабильность; 2) энергичность, активность / пассивность; 3) настойчивость, уверенность в себе / покорность, подверженность влиянию; 4) сила сверх-Я / слабость сверх-Я; 5) обособленность / зависимость от группы; 6) рациональность, практичность / мечтательность; 7) импульсивность / сдержанность, самоконтроль [21, с. 173].

Таким образом, подводя промежуточные итоги, необходимо подчеркнуть, что измерение психологических факторов – сложная задача. Основная проблема заключается в том, что речь идёт об измерениях в сфере гуманитарной науки, а используемый математико-статистический аппарат предназначен, прежде всего, для количественных измерений величин. Поэтому полученные уравнения регрессии носят ориентировочный (разведочный) характер для выбора, например, индивидуальной траектории обучения по каждой из изучаемых дисциплин. Учитывая всю совокупность данных уравнений, можно утверждать, что они не выражают фундаментальных педагогических закономерностей, хотя, несомненно, отражают некоторые аспекты и конкретную ситуацию в образовательном процессе вуза. По нашему мнению, приведенные количественные соотношения, полученные для разных учебных ситуаций, могут быть использованы преподавателем на начальном этапе при проектировании структуры дидактического

обеспечения образовательного процесса для конкретных условий обучения (уточнения содержания, выбора средств, методов и организационных форм), т.е. другими словами для формирования дидактического вектора, ориентированного, прежде всего, на развитие необходимых профессиональных компетенций. С другой стороны, от преподавателя требуются соответствующие знания и подготовка как в области теории математической статистики, так и в области применения специальных программных средств, поскольку обработка и анализ данных достаточно трудоёмкий процесс.

Заключение

В заключении необходимо отметить, что формализация, количественные методики и математические модели, применяемые в педагогике и психологии в полной мере способствуют разработке теоретических конструктов исследования, а его результаты могут быть рекомендованы преподавателям вузов к использованию (особенно в условиях информатизации общества, при обработке и анализа большого объёма различной информации и т.д.) для предварительной диагностики уровня подготовки абитуриентов (разведочный анализ данных), проектирования содержания учебных программ и индивидуальной траектории обучения студента, выбора средств, методов, организационных форм и образовательных технологий при подготовке будущих специалистов и др.

Следует особо подчеркнуть, что как в теории, так и на практике актуальным направлением современной организации учебного процесса в высшей школе является активное применение информационно-образовательных технологий на основе электронных средств обучения и анализа данных. Прежде всего, для решения обозначенных в исследовании задач применительно к условиям информатизации общества разрабатываемая концепция дидактического обеспечения вузовского учебного процесса, ставит развитие образовательной сферы в прямую зависимость от социально-экономических, коммуникационных и, в первую очередь, достижений постиндустриальной эпохи существования человечества в области технологий.

Список литературы:

1. Bell, D. The social Framework of Information Society / D. Bell // The Computer Age: A evenly year view. – London, 1981. – 340 p.
2. Machlup, F. Knowledge: Its Creation, Distribution and Economics Significance / F. Machlup. Vol.3.3 The Economics of Information and Human Capital. – Princeton (NJ), 1984.
3. Masuda, Y. The Information Society as Postindustrial Society / Y. Masuda. – Washington: World Future Soc., 1983. – 523 p.
4. Stigler, G.J. The Economics of Information / G.J. Stigler // Journal of Political Economy. – June 1961. – Vol. LXIX. 93. – P. 205–213.
5. Stonier, T. The Wealth of information. A profile of Post-Industrial Economy / T. Stonier. – L., 1983. – 394 p.
6. Нехвядович, Э. А. Организационно-педагогическая система эффективного использования новых информационных и телекоммуникационных технологий в профессиональной переподготовке и повышении квалификации государственных служащих: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Э.А. Нехвядович. – СПб., 2006. – 486 с.
7. Оноков, И.В. Система научного обеспечения эффективного использования новых информационных технологий в профессиональной подготовке специалистов: На

- примере технических вузов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / И.В. Оноков. – СПб., 2001. – 426 с.
8. Дроздова, Н.В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н.В. Дроздова, А.П. Лобанов. – Минск: РИВШ, 2007. – 100 с.
 9. Анисимова, Т.С. Применение современной теории эксперимента в образовании (многофакторный многомерный эксперимент в образовании) / Т.С. Анисимова; под ред. А.А. Маслака. – М., 2002. – 199 с.
 10. Малышев, К.Б. Многомерный типологический подход к получению информации о субъектах образовательной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / К.Б. Малышев. – Самара, 2006. – 411 с.
 11. Остапенко, А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.А. Остапенко. – Краснодар, 2005. – 424 с.
 12. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2007. – 349 с.
 13. Штейнберг, В.Э. Теоретико-методологические основы дидактических многомерных инструментов для технологий обучения: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.Э. Штейнберг. – Уфа, 2000. – 347 с.
 14. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2007. – 392 с.
 15. Грабарь, М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы / М.И. Грабарь. – М.: Педагогика, 1977. – 395 с.
 16. Лебедева, И.П. Математическое моделирование в педагогическом исследовании: моногр. / И.П. Лебедева. – СПб.; Пермь, 2003. – 122 с.
 17. Капустина, А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А.Н. Капустина. – СПб: Речь, 2007. – 104 с.
 18. Михеев, В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И. Михеев. – М.: КомКнига, 2006. – 200 с.
 19. Ермолаев, О.Ю. Математическая статистика для психологов / О.Ю. Ермолаев. – М.: МПСИ: Флинта, 2003. – 336 с.
 20. Тимкин, С.Л. Педагогическая система вуза в условиях внедрения дистанционных образовательных технологий: моногр. / С.Л. Тимкин. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2007. – 384 с.
 21. Бурлачук, Л.Ф. Психодиагностика / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
 22. Организация дистанционного обучения в вузе: теория и практика: моногр. / Е.И. Горбунова [и др.]; под общ. ред. С.Л. Лобачёва. – Шахты: ЮРГУЭС, 2007. – 323 с.

*Shyshkina Ekaterina, National University of Ostroh Academy
Postgraduate, Department of Psychological and Pedagogical Disciplines*

Formation of approaches of information and communication competence of teachers

Abstract. The article analyzes the ability of education to develop through the use of information and communication technologies by teachers for their professional development and improvement of pedagogical knowledge, and innovative development of schools with the help of information and communication technologies.

Keywords: information and communication technologies, approach, process of cognition, technological competence.

*Шишкина Екатерина, Национальный университет “Острожская академия”
Аспирант, кафедра психолого-педагогических дисциплин*

Подходы к формированию информационно-коммуникационной компетентности учителей

Аннотация. В статье анализируется способность развития образования путем использования информационно-коммуникационных технологий учителями для своего профессионального развития и совершенствования педагогических знаний, и инновационного развития школы с применением ИКТ.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, подход, процесс познания, технологическая грамотность.

Во всех странах мира педагоги все лучше осознают преимущества, которые дают современные информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) в сфере общего образования. ИКТ помогают решать проблемы повсюду, где существенное значение имеют знания и коммуникация. Сюда входят: совершенствование процессов обучения, повышение образовательных результатов школьников и их учебной мотивации, улучшение взаимодействия родителей и школы, общение в школьной сети и выполнение совместных проектов, совершенствование организации и управления образовательным процессом во время уроков. И это неудивительно, так как возможности, которые ИКТ предоставляют для развития инновационной экономики и современного общества, стали доступны и для образования. Это шанс, который дает возможность использовать информационно-коммуникационные технологии с пользой для всех участников образовательного процесса [9].

Бесспорно, существует много причин, которые мешают школам и учителям в полной мере использовать появляющиеся возможности. Это и нехватка средств на закупку оборудования, и ограниченный доступ в Интернет, и отсутствие большинства цифровых образовательных материалов на родном языке. Но главная причина в том, что учителя не всегда знают, как эффективно использовать ИКТ.

Проблемам информатизации образования посвящены труды Л. Белоусовой, В. Быкова, И. Булах, Ю. Дорошенко, М. Жалдака, С. Жданова, Ю. Жука, В. Клочко, Е. Кузнецова, Ю. Машбиц, Н. Морзе, С. Пейперта, Ю. Рамского, С. Ракова, И. Роберт, А. Спиваковского, Н. Тверезовской, М. Шкиля. Также формированием профессиональных компетентностей будущих специалистов и оценивания уровня их сформированности интенсивно исследуются в работах В. А. Кальней, Е. Я. Когана, А. М. Новикова, И. А. Зимней, Б. Д. Эльконина. Информационно-коммуникационные технологии, стремительно совершенствуясь, наращивают свой образовательный потенциал, однако практика обучения свидетельствует об отставании темпов внедрения новейших достижений указанных технологий в реальный учебный процесс учебных заведений. Одной из весомых причин такого отставания является недостаточность направленности учебного процесса в высших педагогических учебных заведениях на обеспечение всесторонней подготовки будущего учителя [10].

Основными признаками образовательной системы информационного общества являются: создание новых знаний; структурное и содержательное обновление процесса обучения. Для обеспечения этого необходимо: привлекать педагогов высокого класса, использовать новые формы и методы обучения педагогов при прохождении курсов повышения квалификации, обеспечить гибкий и прогрессивный подход к структуре и организации предоставления образовательных услуг [5].

Новые технологии изменяют роль учителя, вызывают необходимость в создании новых педагогических приемов и новых подходов к подготовке учителей. Успех внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс будет зависеть от способности учителей создавать нетрадиционную атмосферу занятий, новую педагогику, опирающаяся на применение новых технологий, развивать социально активную рабочую обстановку в классе, основанную на коллективной работе, освоении знаний в сотрудничестве с другими, групповой работе. Принципиально важными для будущего есть такие качества, как способность разрабатывать инновационные методы использования техники с целью активизации познавательной деятельности, поощрять повышение уровня технологической грамотности, углубление знаний, а также их создания. Профессиональное совершенствование учителей станет важнейшей частью процесса улучшения образования. Однако оно станет результативным лишь при условии, если будет направлено на достижение конкретных изменений в поведении учителя в классе и, в частности, тогда, когда профессиональный рост станет непрерывным процессом, происходящим с остальными компонентами системы образования. Вот почему итогом проекта ЮНЕСКО “Стандарты компетентности учителей использования ИКТ” является суммарный эффект каждого из трех подходов к улучшению образования в применении к каждому из компонентов системы образования – общей политике, учебных программ и оценки, педагогики, использование технологий, организации учебного процесса и управления, профессионального совершенствования учителей.

С движением страны от традиционного образования технологической грамотности, углубление знаний и их создания, будут происходить изменения и в процессе профессионального развития учителей, и в других компонентах образования. Из трех подходов глубокие системные изменения будут вызваны подходом на основе технологической грамотности. Основной целью этого подхода является подготовка учащихся, граждан и производительных сил, способных освоить новые технологии, необходимые для социального развития и повышения эффективности экономики. Как указывается в Декларации Тысячелетия, ОДО и ГП ООН, поставленные цели образования можно достичь путем обеспечения равного доступа к качественному образованию, дальнейшего распространения школьного образования и углубления уровня грамотности. Это предполагает расширение понятия “грамотность” за счет включения современного компонента – “технологическая грамотность”. Связанные с этой политикой программы профессионального развития стремятся повысить уровень технической грамотности учителей с целью внедрения основных составляющих ИКТ в школьные программы, учебно-воспитательную практику школы. В результате учитель будет знать, как, где и когда следует (но также, когда не стоит) использовать компьютерную технику в образовательной, управленческой деятельности. При этом остается практически неизменной социальная структура, за исключением, пожалуй, размещение в учебном пространстве технических средств обучения. В этом случае мы говорим об использовании компьютерной техники и программного обеспечения, различных дидактических материалов, электронных педагогических программных средств, веб-ресурсов, управленческого инструментария, пособий справочников и т.д. Их следует располагать так, чтобы каждый желающий мог легко и удобно ими воспользоваться [9].

Изменения в сфере образования, связанные с подходом на основе углубления знаний, могут оказаться существенными и влиятельными на процесс обучения. Целью этого подхода является повышение способности учащихся, граждан и работающей массы населения приносить пользу обществу и государству за счет применения полученных в школе знаний для решения реальных проблем жизни и работы – проблем, связанных с охраной окружающей среды, здоровьем, разрешением конфликтов. При этом подходе учителя должны понимать содержание стратегических целей и социальных приоритетов, определять, создавать и использовать в учебно-воспитательном процессе деятельности, способствующие достижению поставленных целей и приоритетов. Этот подход часто требует внесения таких изменений в учебные программы, требующие более глубокого, чем предусмотрено программой, понимания учебного материала. Оценка знаний учитывает знания о проблемах реального мира, и способность решать сложные задачи. Методика преподавания, соответствующая этому подходу, строится на обучении в сотрудничестве, проектном обучении, углубленном многоаспектном исследовании учениками вопроса, ответ на который поможет ученику в работе над сложными, повседневными вопросами и проблемами. Также этот подход фокусируется больше на ребенке. Роль учителя – структурировать задачу, наметить основные этапы ее решения, способствовать ясному пониманию задач, следить за правильным направлением решения, поддерживать коллективную проектную деятельность учащихся. Этот подход также меняет ритм и структуру классной работы. Занятия, их расписание, стиль ведения становятся гибкими, увеличивается время групповой работы. Помогая ученикам получить желаемые ключевые знания, учитель применит специфические для их учебного предмета

инструменты, например, визуализацию в естественных дисциплинах, инструменты для анализа данных в математических дисциплинах, ролевые игры и драматизацию при изучении общественных дисциплин [9].

И вот последний – самый сложный из всех трех подходов к улучшению образования – подход на основе создания знаний. Целью этого подхода является повышение производительности за счет обучения учащихся, граждан и трудовых ресурсов, способных постоянно участвовать в создании знаний и инноваций, получать образование в течение всей жизни. При этом подходе учителя должны не только осуществлять учебно-воспитательную деятельность, способствовать достижению поставленной цели, но также участвовать в реализации программ развития с аналогичными целями, осуществляемых в их школе. Подход создания знаний выводит учебную программу за рамки обучения школьным предметам. Учебная программа четко направлена на выработку навыков XXI века, необходимых для создания новых знаний. Следует отметить, что такие навыки, как проблемный подход, коммуникация, сотрудничество, экспериментальная работа, критическое мышление, творческое самовыражение становятся самостоятельными программными целями и предметом для новых методов оценки. Наиболее значимой целью становится подготовка детей к самостоятельному выбору своих целей и планов обучения. Для этого нужно научить их понимать объем полученных знаний, оценивать свои сильные и слабые стороны, создавать собственный учебный план, неуклонно его придерживаться, отслеживать прогресс собственного развития, добиваться успеха, учитывать допущенные ошибки. Следовательно, роль учителя в конструировании ситуаций, в которых ученик будет способен применить выше упомянутые навыки, которые помогут найти выход в создавшейся ситуации. То есть школы превращаются в учебные организации, в которых все действующие лица вовлечены в процесс познания. С этой точки зрения, учителя становятся наставниками искателей знаний и производителей знаний, вовлеченных в непрерывный процесс экспериментальной и инновационной образовательной деятельности [9].

Педагоги должны уметь играть ведущую роль в процессе формирования и воплощения в жизнь видения (стратегии развития) своей школы как сообщества, базирующегося на инновациях и постоянном освоении нового в условиях информатизации образования. Каждый учитель должен осознать, что компьютер перестает ассоциироваться в школе только с таким предметом, как “Информатика”; технологии должны начать использоваться для обучения различным предметам уже сейчас; учителя информатики должны начать работать совместно с учителями других предметов, естественно реализуются межпредметные связи; учителя должны начать создавать свои собственные разработки с использованием стандартных программных средств по своим предметам, учителя и ученики самых отдаленных районов, поселков получают возможность поддерживать связи со всем миром и даже выполнять совместные учебные проекты.

Не хотелось бы, оставить без внимания и информационную безопасность школьников в образовательном процессе и дома, по сколько информационно-коммуникационные технологии несут в себе много угроз с которыми их должен ознакомить учитель и научить успешно преодолевать. Источники информации содержат в себе ресурсы различного характера. Эти ресурсы несут различную по степени

информационную и эмоциональную нагрузку, которую ребенок не может критично оценить в силу возрастных и психологических особенностей. Вследствие чего может возникнуть травмирующая ситуация, которая без своевременной психологической помощи может привести к неблагоприятным для психики ребёнка последствиям [8].

В современном обществе созрел заказ на профессиональную подготовку учителей, способных обеспечить как создание информационно-безопасной среды в образовательной организации, так и подготовить школьников к самостоятельному принятию решений по ограждению своей личности от потенциально вредоносного информационного контента. Подготовка таких специалистов должна вестись на основании единого замысла, ясного понимания целей и задач профессиональной подготовки педагогов для системы образования [1].

Под информационной подготовкой будем понимать обязательную составляющую образовательного процесса, направленную на подготовку специалистов, владеющих методами и средствами информатики, умеющих работать с информацией, выполнять ее поиск, структурирование, систематизацию, обобщение и рациональное хранение, способных эффективно применять средства информационно-коммуникационных технологий. То есть осуществлять информационную деятельность и информационное взаимодействие при решении учебных и профессиональных задач [7].

Педагог структурирует информационное пространство вокруг ученика, организует его деятельность внутри этого пространства; по скольку, учитель – первая линия защиты детей от информационного загрязнения, угроз и рисков, с которыми учащиеся встречаются в школе. Таким образом, профессиональная подготовка учителя в области обеспечения информационной безопасности личности школьника и построение эффективной системы информационно-безопасной среды образовательного учреждения становятся важнейшими условиями обеспечения информационной безопасности детей, их психического здоровья и социокультурного развития [2].

Схема взаимодействия ребенка и педагога в этом случае такова: педагог учит ребенка создавать необходимые для активной, развивающей жизнедеятельности условия в ситуации информационного воздействия, тотальной доступности информации, разрешать проблемные вопросы и наблюдает за его жизнедеятельностью для того, чтобы в случае крайней необходимости быть рядом и помочь ребёнку [1].

Школьник же в процессе жизнедеятельности, встречается с проблемой, связанной с негативными последствиями информационного воздействия, и, используя полученные навыки разрешения проблемных ситуаций, поиска необходимой информации, разрешения конфликтов, благополучно разрешает ее без малейшего риска для себя благодаря стараниям компетентного педагога [2].

Следует отметить, что информационные просторы несут в себе много полезных вещей, но всегда нужно помнить, что кроме их чудодейственных возможностей, имеется немало информации, отрицающей семейные ценности и формирующей неуважение к родителям и (или) другим членам семьи. Также информации, пропагандирующей отрицание семейных ценностей или принижающей значимость социальных институтов, семьи, брака, материнства и отцовства, способствующей формированию у школьников искаженных ориентаций и установок в брачно-семейной сфере, формирующей неуважительное отношение к родителям, другим членам семьи, а также поведение в семье, нарушающее общепринятые нравственно-этические нормы в области семейного

воспитания и коммуникации [6]. А это означает, что в современную эпоху информатизации и виртуальной реальности необходим определенный пересмотр уже существующих норм и ценностей и поиск устойчивых ориентиров для обеспечения информационной безопасности школьников.

Для обучения школьников основам информационной безопасности следует рассмотреть типичные угрозы-ситуации, чтобы открыть школьнику всю правду об информационной среде. Если говорить о младшем школьном возрасте, то здесь ученик только начинает постигать азы продуктивной умственной деятельности, требующей от него усидчивости, сдерживания эмоций, сосредоточения и внимания, поэтому целесообразно строить занятия в игровой форме с учётом возрастных особенностей детей, с проигрыванием социально-психологических ролей. В результате формируется определённый алгоритм поведения в конкретной ситуации информационной угрозы. Прежде всего, ребёнок должен уметь дать объективную оценку предлагаемой информации, удостовериться в её истинности и надёжности, а затем, в соответствии с полученным результатом, принять правильное решение, которое поможет ему сохранить жизнь и избежать риска быть обманутым недобросовестными людьми. Для анализа информации важно знать, от кого она поступила, и кто в этот момент находился рядом с источником информации. Задача учителя заключается в распределении ролей и управлении ходом развития смоделированной ситуации [1].

Концепция подготовки будущих педагогов к обеспечению информационной безопасности школьников основывается на постулате об обязательности такой составляющей, как компетентности в области информационной безопасности при формировании информационной культуры будущих учителей, что обусловлено необходимостью осуществления профессиональной деятельности в условиях глобальной информатизации и межличностной коммуникации.

Принципы формирования кадрового потенциала для системы образования страны должны быть основаны на интеграции современных достижений педагогической науки, образования и воспитания с учетом личностных способностей, накопленного профессионального уровня и способствовать эффективной и качественной реализации поставленных перед высшей школой задач по подготовке педагогических кадров.

Список литературы:

1. Богатырева Ю.И. Информационная безопасность школьников в образовательной среде: теория и практика высшей школы. Тула, 2013. –160 с.
2. Богатырева Ю.И. Модель обеспечения информационной безопасности школьников при создании инфобезопасной среды образовательного учреждения / Известия Тульского государственного университета. – Гуманитарные науки. Выпуск 3. Ч. 2. Тула, 2013. – 343 с. – С. 14-25.
3. Гендина Н.И. Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство (результаты российских исследований): доклад на ИФЛА-2004 / Н.И. Гендина // Школьная библиотека. – 2005. – 1824 с.
4. Гуревич Р.С. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень: Зб. наук. праць / За ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 354-360.

5. Литвиненко О.В Інформаційно-комунікаційні технології в освіті // матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції – Полтава, 2008. – 96 с.
6. Проект Концепции информационной безопасности детей. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rkn.gov.ru/mass-communications/p700/p701/>
7. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 3-е изд. / И.В. Роберт. М.: ИИО РАО, 2010. – 164 с.
8. Самоделова Л. А. Изучение основ информационной безопасности в системе дополнительного образования: автореф. дисс. канд. пед. наук. – М., 2002. – 27 с.
9. Структуры ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО // Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. – 2011. – 115 с.
10. Тюріна В.О, Морквян І.В Шляхи формування та визначення рівня сформованості інформаційно-технологічних компетентностей у студентів вищих навчальних закладів / Психолого-педагогічні аспекти формування національної еліти. – Харків, 2010.

*Bilyk Olena, Kharkiv State Academy of Culture,
Docent, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Student,
the Faculty of Social Communications*

The library of the higher educational institution as a component in the educational and cultural environment of socialization of foreign students

Abstract: This article analyzes the library of the higher educational institution as a component in the educational and cultural environment of socialization of foreign students. The publication focuses activities of libraries that make up its socialization function.

Keywords: foreign students, socialization, the library of the higher educational institution, educational and cultural environment.

*Білик Олена, Харківська державна академія культури,
доцент, кандидат педагогічних наук, докторант, факультет соціальних комунікацій*

Бібліотека вищого навчального закладу як складова освітньо-культурного середовища соціалізації іноземних студентів

Анотація: Стаття присвячена аналізу бібліотеки вищого навчального закладу як складової освітньо-культурного середовища соціалізації іноземних студентів. У публікації розглядаються напрями діяльності бібліотеки, які складають її соціалізаційну функцію.

Ключові слова: іноземні студенти, соціалізація, бібліотека вищого навчального закладу, освітньо-культурне середовище

Світовою тенденцією сьогодення є зростання ролі освіти, яка стала найефективнішим інструментом розвитку людини, країни, людства в інформаційному суспільстві. Як зазначає В. Шейко, «освіта – феномен культури, канал її трансляції і чинник розвитку – не зводиться лише до інтелектуальних аспектів, а виступає загальнокультурною умовою освічення (створення) людини як індивідуальності, розвитку її духовних сил і здібностей. Освіченість – це важливий елемент у процесі формування дійсно культурного способу задоволення особистістю різних потреб, вибору гідного стилю життя» [1].

Основним завданням модернізації сучасної вищої освіти в Україні є підвищення якості підготовки фахівців, зокрема іноземних громадян, для різних сфер діяльності. Важливою складовою цього процесу є посилення уваги до соціалізації іноземних студентів в умовах інформаційного суспільства. Вагомим чинником соціалізації є належна організація освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу, що передбачає існування пов'язаних між собою інституціональних форм. Серед них чільне місце посідає

бібліотека, котра бере участь в усіх освітніх та виховних процесах, що відбуваються у ВНЗ, враховуючи й соціалізацію іноземних студентів, оскільки вони з перших днів навчання зустрічаються з системою вищої освіти, яка принципово відрізняється від звичної для них системи їхньої батьківщини. Починаючи своє навчання в Україні, іноземні студенти змушені долати інформаційні бар'єри та шукати шляхи для ефективності цього подолання. Вони мають переглянути, прочитати, вивчити необхідний та достатній для опанування певного курсу обсяг інформації іноземною мовою, що перевищує межі їхньої здатності до засвоєння матеріалу. Крім того, у іноземних студентів практично відсутні навички наукової роботи й орієнтації в багатопрофільних бібліотечних фондах та базах даних країни навчання, які дозволяли б творчо вирішувати професійні завдання, вивчати їх, робити висновки. Усе це обумовлює актуальність дослідження ролі бібліотеки вищого навчального закладу в процесі соціалізації іноземних студентів.

Процес соціалізації молоді став предметом особливого вивчення з початку ХХ ст. у працях Г. Тарда, Ф. Г. Гіддінгса, Г. Лебона, Т. Парсонса, Е. Дюркгейма, Ч. Кулі та ін. На сучасному етапі соціалізацію з соціально-педагогічної точки зору досліджують Б. Бім-Бад, О. Безпалько, В. Бочарова, І. Зверева, Н. Заверико, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, А. Мудрик, Л. Новикова, А. Рижанова, С. Савченко, С. Харченко та ін. Соціалізацію студентської молоді серед соціальних педагогів вивчають Л. Аза, Б. Ананьєв, Ж. Баб'як, Ю. Богинська, І. Курлішук, Н. Міщенко, Г. Овчаренко, О. Севастьянова, О. Туріна, С. Фурдуй, В. Штифурак та ін. Різні аспекти соціалізації іноземних студентів вивчають К. Буракова, Дін Сін, Н. Грищенко, Д. Порох, О. Резван, Сін Чжефу, В. Стрельцова, Ху Жунсі та ін.

Соціалізаційні можливості бібліотек досліджували Ю. Мелентьєва, Н. Коряковцева, М. Самохіна, Л. Рябцева, К. Генієва, роль бібліотек вищих навчальних закладів у соціалізації особисті вивчала О. Опаріна, інформаційне обслуговування іноземних студентів в університетській бібліотеці розглядала Н. Терещенко. Проте роль бібліотеки в процесі соціалізації іноземних студентів в умовах нового для них освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу України в межах соціально-педагогічного напрямку досліджена ще недостатньо.

Зважаючи на викладене вище, метою статті є виявлення соціалізаційних можливостей бібліотеки вищого навчального закладу стосовно іноземних студентів.

Для досягання зазначеної мети необхідно вирішити такі завдання: визначити інформаційно-комунікаційну сутність бібліотеки вищого навчального закладу; з'ясувати основні напрями діяльності бібліотеки ВНЗ щодо оптимізації процесу соціалізації іноземних студентів в умовах освітньо-культурного середовища вишу.

Важливими чинником привабливості української вищої школи на міжнародному рівні є її якість та доступність, чому сприяє впровадження в освітню діяльність сучасних інформаційних технологій, розширення інформаційних зв'язків між учасниками освітнього процесу, де бібліотека вищого навчального закладу відіграє суттєву роль. Сучасна бібліотека вищого навчального закладу як складова його освітньо-культурного середовища є освітньо-науковим інформаційним центром, який забезпечує навчально-виховний процес та науково-дослідну діяльність вишу в цілому. Саме тому Н. Терещенко у своїй роботі вдається до розгляду такого важливого для освітнього процесу іноземних студентів питання, як інформаційне обслуговування зазначеного контингенту в університетській бібліотеці. Дослідження освітньо-інформаційних потреб іноземних студентів уможливило створення Н. Терещенко адекватної моделі їхнього

обслуговування, що зумовлено завданнями забезпечення комфортних умов іноземним студентам для роботи в бібліотеці. Як зазначає автор, «іноземні студенти є специфічною групою в суспільстві країни, де вони навчаються. У процесі бібліотечно-інформаційного обслуговування цієї категорії користувачів необхідним є професіоналізм бібліотекаря у виявленні, задоволенні і розвитку читацьких потреб, а також в організації взаємодії із студентом» [2].

У Статті 1 Закону України «Про бібліотеки і бібліотечну справу» бібліотека визначається як «інформаційний, культурний, освітній заклад (установа, організація) або структурний підрозділ, що має упорядкований фонд документів, доступ до інших джерел інформації та головним завданням якого є забезпечення інформаційних, науково-дослідних, освітніх, культурних та інших потреб користувачів бібліотеки» [3].

Згідно з «Примірним положенням про бібліотеку вищого навчального закладу III – IV рівнів акредитації», серед основних завдань бібліотеки ВНЗ визначено такі: «Забезпечення повного, якісного і оперативного бібліотечно-бібліографічного та інформаційного обслуговування студентів, аспірантів, наукових і науково-педагогічних працівників, співробітників вищого навчального закладу згідно з їх інформаційними запитами на основі широкого доступу до бібліотечних та інформаційних ресурсів. Сприяння вихованню гармонійної, морально досконалої особистості, свідомої свого громадянського обов'язку та відкритої до інтелектуального і творчого розвитку. Пропагування та розкриття за допомогою всіх бібліотечно-інформаційних засобів змісту загальнолюдських цінностей, культурно-історичної, духовної та наукової спадщини, ідеї національного державотворення. Виховання інформаційної культури користувачів, прищеплення їм навичок роботи з інформаційними ресурсами як на традиційних, так і на електронних носіях» [4]. Згадані завдання бібліотеки безпосередньо пов'язані із соціальним вихованням, спрямованим на соціальний розвиток особистості студентів, зокрема іноземних. На думку А. Рижанової, «збереження етнічного, громадянського екзистенціального «Я» будь-якого соціуму в інформаційній культурі залежить від цілеспрямованої соціалізації, а саме: соціального виховання, кожного громадянина, всіх соціальних груп» [5].

На нашу думку, потреби іноземних студентів, особливості організації навчально-виховного процесу стосовно саме цієї категорії студентської молоді, а також узагальнення теоретичного досвіду щодо вивчення освітнього середовища в сучасній педагогічній науці дають підстави виділити в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу такі компоненти: організаційно-технологічний, навчально-професійний, соціально-виховний компонент, соціокультурний.

Бібліотека вищого навчального закладу як його структурний підрозділ бере участь у формуванні кожного із зазначених компонентів освітньо-культурного середовища. Так, стосовно організаційно-технологічного компонента, який передбачає наявність предметно-просторового оточення, створення естетично організованого життєвого простору іноземних студентів, слід зазначити, що бібліотека є частиною предметно-просторової організації навчального закладу, вона має спеціально обладнані приміщення: книгосховище, читальні зали, абонементи, де іноземні студенти повинні почуватися комфортно.

Навчально-професійний компонент також формується за активної участі бібліотеки, оскільки його завданням є здійснення навчального процесу, розробка й упровадження навчально-методичних матеріалів, підготовлених із урахуванням

академічних особливостей іноземних студентів, а саме бібліотека вищого навчального закладу є ланкою інтерактивного навчального середовища, відповідає за інформаційне забезпечення навчального й наукового процесів згідно з потребами вищого навчального закладу. Бібліотечні інформаційні ресурси є частиною освітніх послуг, забезпечують задоволення інформаційних потреб студентів, проведення ними наукових досліджень, сприяють підвищенню наукового потенціалу ВНЗ, його конкурентоспроможності.

Соціально-виховний компонент має завданням допомогти іноземним студентам успішно адаптуватися в навчальному закладі на початковому етапі й інтегруватись у його освітньо-культурне середовище, організувати виховання та всесторонній розвиток іноземного студента. Базується на взаємодії суб'єктів освітнього процесу, представників усіх служб вищого навчального закладу (ректорат, деканати, кафедри, бібліотека, гуртожиток, студентське самоврядування), що набуває відображення в комплексі ситуацій взаємодії іноземних студентів із представниками цих служб. Бібліотека вищого навчального закладу, спираючись на ті ресурси, які вона має, здатна впливати на виховний процес, сприяти соціальному вихованню, соціальному розвитку іноземних студентів, формуванню особистості, відкритої до інтелектуального та творчого розвитку шляхом засвоєння культури країни навчання без втрати власної національної ідентичності, підвищувати їхню загальну культуру. Бібліотека перебуває в постійному пошуку нових форм роботи, створює умови для спілкування представників різних національностей, різних культур, для сприйняття ними наукових та культурних надбань людства.

Соціокультурний компонент пов'язаний із долученням іноземних студентів до нової для них культури, з формуванням їхньої соціокультурної компетенції, соціальною адаптацією та соціальною інтеграцією в інокультурне середовище. Цей компонент забезпечує володіння студентами інформацією про соціокультурні, соціально-побутові та морально-етичні норми, ціннісні орієнтири країни перебування, а також передбачає опанування цих норм, різних стратегій поведінки в ситуаціях соціальної взаємодії іноземних студентів з інокультурним освітнім середовищем. Бібліотека та книга допомагають іноземному студенту увійти в світ іншої культури шляхом виховання культурної сприйнятливості, спроможності до правильної інтерпретації виявів комунікативних розбіжностей культур. Участь бібліотеки вищого навчального закладу в соціалізації іноземних студентів втілюється в забезпеченні зв'язку між документом і користувачем, у розвитку інформаційної грамотності та формуванні інформаційної культури іноземних студентів

Таким чином, на нашу думку, діяльність бібліотеки вищого навчального закладу як складової освітньо-культурного середовища соціалізації іноземних студентів може будуватися за такими напрямками: створення умов для ефективної освітньої діяльності, забезпечення навчального процесу іноземних студентів необхідними інформаційними ресурсами; формування інформаційної грамотності та інформаційної культури іноземних студентів, тобто їхня інформаційна соціалізація; соціальне виховання іноземних студентів в умовах міжкультурної комунікації, формування толерантності та діяльність щодо аккультурації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі ВНЗ.

Усі ці напрями враховані нами під час організації соціально-виховної та соціокультурної діяльності щодо іноземних студентів у Харківській державній академії культури (ХДАК). Сьогодні особлива увага приділяється студентському самоврядуванню як засобу виховання молоді, саме тому при студентській раді Харківської державної академії культури було створено Центр міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції

іноземних студентів, основним завданням якого є формування сприятливих умов щодо соціалізації іноземних студентів, їхньої акультурації у новому освітньо-культурному середовищі ВНЗ. У межах діяльності Центру студентами, викладачами та співробітниками ХДАК здійснюється науковий пошук, вироблення стратегії та координація діяльності із соціального виховання іноземних студентів у підрозділах академії, розробляється програма соціально-педагогічного супроводу процесу соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу та її експериментальна перевірка,

Реалізуючи свою мету, Центр міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів активно співпрацюють із бібліотекою ХДАК, що дозволяє їй реалізувати напрями своєї діяльності як складової освітньо-культурного середовища ХДАК та самій виступати середовищем соціалізації іноземних студентів.

Найактивніше участь у роботі щодо соціального виховання іноземних студентів беруть працівники інформаційно-бібліографічного відділу бібліотеки. Вони працюють над поширенням серед іноземних студентів відомостей щодо інформаційних можливостей бібліотеки ХДАК, інших бібліотек міста та України, електронних бібліотек; беруть активну участь у розробці та впровадженні спецкурсів для іноземних студентів з формування їхньої інформаційної грамотності та інформаційної культури з урахуванням особливостей інформаційно-комунікаційної системи країни, з якої прибули іноземці; розробляють методичний інструментарій культурно-дозвіллевих форм, які використовуються в роботі з іноземними студентами; залучають іноземних студентів до інформаційно-пошукової роботи в каталогах бібліотеки ХДАК та до роботи з інформаційно-довідковими виданнями; оперативно інформують іноземних студентів про нові надходження; аналізують їхні читацькі інтереси.

Так як основною метою навчання іноземців у ВНЗ України є якісна професійна підготовка, то першочерговим завданням бібліотеки щодо іноземних громадян є задоволення їхніх освітніх потреб. За таких умов посилюється значення освітньої функції бібліотеки, яку Л. Рябцева визначає як «сукупність видів діяльності співробітників бібліотеки, яка включає надання інформаційних ресурсів (як традиційних, так і електронних) системі освіти і самоосвіти, виконання завдання інформаційного просвітництва (організацію тематичних екскурсій, виставок, пропаганди інформаційних продуктів і послуг бібліотеки), цілеспрямоване навчання користувачів основ інформаційної культури (інформаційної грамотності) шляхом впровадження самостійного навчального курсу, метою якого є інформаційна підготовка відвідувачів бібліотеки» [6].

Але задоволення освітніх потреб іноземних студентів неможливе без формування належного рівня інформаційної грамотності та інформаційної культури. Як зазначає О. Опаріна, «освітня діяльність університетської бібліотеки, яка приймається нею як один із пріоритетних напрямів розвитку, покликана гармонізувати задоволення інформаційних потреб користувачів й ефективне використання бібліотечних ресурсів» [7]. Важливість інформації в житті суспільства обумовлюється потребами будь-якої сфери життя у використанні інформаційних ресурсів, новітніх інформаційних технологій. Обов'язковою вимогою до сучасного фахівця є володіння ним інформаційною грамотністю, інформаційною культурою, яка проявляється не лише в умінні усвідомити та сформулювати інформаційний запит, але й в умінні усвідомлено обирати джерела інформації, здатності створювати, зберігати, розповсюджувати та використовувати

інформацію. Тому одним із найважливіших напрямів діяльності бібліотеки є формування інформаційної грамотності студентів, в тому числі й іноземних.

У ХДАК за участю викладачів, співробітників бібліотеки та працівників Центру міжнародної освіти і співробітництва розроблена програма з формування інформаційної грамотності та інформаційної культури іноземних студентів, яка містить такі спецкурси: «Основи документознавства та бібліотекознавства» (для іноземців, які навчаються на підготовчому відділенні), «Основи інформаційної грамотності» (адресований іноземним студентам першого курсу), «Інформаційна культура» (для іноземних студентів 2 – 4 курсів), «Інформаційна культура та науково-дослідна діяльність» (для іноземних громадян, які навчаються в магістратурі та аспірантурі ХДАК).

Основна мета спецкурсів – підготовка майбутніх фахівців соціокультурної сфери для зарубіжних країн до успішної самореалізації в умовах інформаційного суспільства та суспільства знань. Кожен із спецкурсів має свою специфіку та вибудовується відповідно до етапів процесу соціалізації іноземних громадян, яка, на нашу думку, складається із соціальної адаптації, соціальної інтеграції та соціальної індивідуалізації іноземних студентів. Під час проведення спецкурсів вирішуються такі завдання: усунення причин невизначеності інформаційного запиту; вміння аналізувати власну інформаційну поведінку та йти шляхом «від невідомого до відомого»; необхідність аналізу документів; уміння опрацьовувати масиви інформації з використанням методів реферування та аналізу документопотоку; уміння формувати власні тематичні (проблемні) списки бібліографічних джерел та повнотекстової бази даних; уміння шукати раціональні та дієві шляхи отримання інформації; уміння комплексно використовувати різноманітні канали отримання інформації; уміння чітко і доказово викладати результати власних досліджень; створення уявлення про професійне читання як засіб отримання обсягу знань, які будуть затребувані в майбутньому; урахувати авторське право. Процес навчання культури пошуку інформації будується із урахуванням психолого-педагогічних особливостей іноземних студентів та наближається максимально до їхніх інформаційних потреб.

Співробітниками інформаційно-бібліографічного відділу для реалізації завдань спецкурсів розроблено презентаційні заняття для іноземних студентів з урахуванням їхніх культурних та етнічних особливостей, професійної спеціалізації, рівня інформаційної підготовки. Метою занять є: знайомство з інформаційними ресурсами бібліотеки ХДАК, набуття практичних навичок роботи з різними джерелами інформації, навчання використання інформаційно-пошукової системи в традиційному та автоматизованому режимах, навчання правил користування каталогами, картотеками, довідниками, словниками й іншими матеріалами, здійснення електронного пошуку. Усе це сприяє формуванню позитивного ставлення до бібліотеки, зняттю соціокультурних труднощів.

Працівниками бібліотеки в рамках реалізації програми з формування інформаційної грамотності та інформаційної культури іноземних студентів проводяться також індивідуальні бесіди зі студентами, рекламування інформаційних ресурсів бібліотеки, викладачі ХДАК пропонують теми наукових робіт, які стимулюють пошук необхідних джерел для розкриття тематики робіт. Усе це розвиває творче мислення, самостійність, відповідальність, ініціативність, техніку читання, уміння конспектувати, аналізувати матеріал, складати плани, тези, тексти доповідей. До цієї роботи залучаються українські студенти спеціальностей «Книгознавство, бібліотекознавство і бібліографія», «Соціальна педагогіка», які допомагають у проведенні заходів, готують необхідні

матеріали, працюють з іноземними студентами щодо розвитку їх інформаційної грамотності.

Але діяльність бібліотеки ХДАК щодо соціалізації іноземних студентів не обмежується лише роботою щодо формування їхньої інформаційної грамотності та інформаційної культури. Основні соціалізаційні можливості бібліотеки пов'язані, перш за все, із соціалізаційним впливом видань, що містяться в фондах бібліотеки та використовуються в процесі бібліотечного обслуговування. Соціалізаційний вплив має як наукова, так і художня література. Наукова література сприяє соціалізації особистості, формуючи професіонала, впливаючи на інтелектуальну сферу, а художня виконує ще й виховну та естетичну функції. Соціалізаційний вплив художньої літератури полягає в тому, що саме вона допомагає особистості увійти не лише в систему конкретно-історичного соціального життя, а й в систему духовного розвитку людини. Особливе місце посідає українська та світова класика, так як класична література є джерелом духовності, саме в ній узагальнюється соціальний досвід народу, що має вагоме значення для соціалізації іноземних студентів. Основні можливості соціалізації засобами художньої літератури полягають у формуванні уявлень про ідеали; в орієнтації серед соціальних можливостей, з'ясуванні сфери цінностей; створенні позитивної настанови на виконання певних соціальних ролей.

Іноземні студенти ХДАК, починаючи з підготовчого відділення, вивчають такі навчальні дисципліни як «Українська і зарубіжна література», «Історія світової літератури», «Історія української літератури». Але для них вивчення цих дисциплін ускладнюється багатьма чинниками, перш за все, недостатнім рівнем володіння мовою, якою створені тексти художньої літератури, запропоновані програмою для вивчення, що вимагає від працівників бібліотеки пошуків шляхів розв'язання зазначеної проблеми. Це підбір необхідної літератури англійською мовою, або, за можливості, рідною мовою іноземного студента, пошук в електронних джерелах художніх текстів іноземними мовами, формування фонду художньої літератури іноземними мовами, а також проведення різноманітних культурно-просвітницьких заходів, які сприяють розвитку читацької культури, соціальному вихованню та соціальному розвитку іноземних студентів. Щоб книга була для іноземних студентів не лише джерелом інформації, не лише гарантувала отримання знань, а й сприяла соціалізації, бібліотека ХДАК використовує традиційні та інноваційні форми й методи пропаганди книги й читання: книжкові виставки; бібліографічні огляди; вікторини; театралізовані постановки; свята книги; цикли психологічних тренінгів.

В умовах інтеграції ВНЗ України у світовий освітній простір, розширення міжнародного співробітництва, збільшення кількості іноземних студентів актуальною стає проблема формування толерантності то розвитку міжкультурної комунікації в сучасному освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу, де важливу роль відіграє бібліотека. Так, К. Генієва розглядає сучасну бібліотеку як суспільний інститут, однією з найважливіших функцій якого є соціалізація індивідів у процесі засвоєння культурного спадку, представленого в документальних фондах. На думку дослідниці, це засвоєння відбувається не лише традиційними способами (формування книжкових колекцій, накопичення інформаційних ресурсів тощо), але й шляхом залучення користувачів бібліотеки до активного усвідомлення навколишньої дійсності, формування в них толерантності та міжкультурної компетенції [8]. Саме бібліотеки ВНЗ мають значні можливості щодо поширення ідей толерантності серед студентської молоді шляхом

оптимальної організації своєї інформаційно-просвітницької діяльності, залучення іноземних студентів до безпосередньої участі у культурно-просвітницьких заходах, налагодження міжкультурного діалогу. Усе це допомагає взаємопроникненню культур, розширенню уявлень особистості про культуру, традиції, звичаї інших народів, а також вимагає від бібліотечних працівників реалізації етнічної грамотності, толерантності, комунікабельності, створює умови для соціального розвитку та соціального виховання іноземних студентів в умовах освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу.

Отже, соціалізаційна функція бібліотеки вищого навчального закладу обумовлена її традиційними функціями збереження і трансляції інформації, які набувають нового сенсу в умовах інформаційного суспільства, так як інформаційне середовище бібліотеки сприяє самовизначенню особистості та є ефективним засобом формування інформаційної культури іноземних студентів.

Бібліотека Харківської державної академії культури активно використовує форми і методи культурно-просвітницької роботи, які сприяють усвідомленню культурно спадщини українського народу та народів світу, організації міжнаціонального спілкування: конкурси, зустрічі з представниками національних товариств, літературні вечори, інформаційно-пізнавальні години, історичні екскурси, дискусії, круглі столи, віртуальні виставки, віртуальні огляди, презентації книг тощо.

Отже, погоджуємося з думкою О. Опаріної, що «рівень соціокультурного розвитку університетської бібліотеки дозволяє дійти висновку, що вона є обов'язковою складовою освітніх технологій і в той же час виступає середовищем соціалізації особистості, яке дає індивіду можливість реалізації його творчого потенціалу як під час отримання освіти, так і в професійній діяльності» [9]. Таким чином, бібліотека ВНЗ може розглядатися як складова освітньо-культурного середовища соціалізації іноземних студентів, оскільки вона забезпечує рівний доступ іноземним студентам до освітніх ресурсів, створює умови для самоосвіти, саморозвитку й формування інформаційної грамотності та інформаційної культури майбутніх спеціалістів для зарубіжних країн, бере активну участь у формуванні компонентів освітньо-культурного середовища, сприятливого для соціалізації іноземних студентів; діяльність бібліотеки ВНЗ щодо соціалізації іноземних студентів може реалізуватися за такими напрямками: інформаційне забезпечення професійної підготовки іноземних студентів; формування їхньої інформаційної грамотності та інформаційної культури; соціальне виховання іноземних студентів в умовах реалізації міжкультурної комунікації; формування толерантності та діяльність щодо акультурації іноземних студентів. Бібліотека ХДАК і у подальшому планує брати участь у різноманітних проектах, розроблених на підставі вивчення громадської думки, аналізу читацьких переваг, тих проектах, які мають чітке програмне й методичне забезпечення, підтримують творчі форми залучення до читання, роботу щодо соціалізації та акультурації іноземних студентів.

Перспективою подальших досліджень вважаємо вивчення діяльності бібліотеки вищого навчального закладу щодо акультурації іноземних студентів, розробку програми з акультурацією іноземних студентів та реалізацію соціально-педагогічного супроводу цього процесу.

Список літератури:

1. Шейко В. М. Формування основ культурології в добу цивілізаційної глобалізації (друга половина ХІХ – початок ХХІ ст.). Монографія. / В. М. Шейко, Ю. П. Богуцький. Київ, 2005. – С. 259.
2. Терещенко Н. М. Інформаційне обслуговування іноземних студентів в університетській бібліотеці: автореф. дис... канд. пед. наук 07.00.08 – книгознавство, бібліотекознавство, бібліографознавство. Київ, 2005. – С. 13.
3. Закон України «Про бібліотеки і бібліотечну справу» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1995, N 7, ст.45). [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/>
4. Положення про бібліотеку вищого навчального закладу III-IV рівнів акредитації. [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/for_lib/nakazmou.html/.
5. Рижанова А. О. Соціалізація студентської молоді в умовах інформаційного суспільства // Вісник ХДАК. Вип. 27. Харків, 2009. – С. 204.
6. Рябцева Л. Н. Информационная подготовка как фактор переосмысления образовательной функции библиотеки // Педагогика. Психология. Вып. 1, 2012. – С. 190.
7. Опарина О. Д. Социокультурная динамика университетской библиотеки. Екатеринбург, 2010. – С.110.
8. Гениева Е. Ю. Библиотека как центр межкультурной коммуникации. Москва, 2005. – С. 8.
9. Опарина О. Д. Социокультурная динамика университетской библиотеки. Екатеринбург, 2010. – С.122.

*Haponova Olena, Odessa Regional Institute
of Postgraduate Education for Teachers,
Head of Laboratory of Computer science teaching methodology*

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES SKILLS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION

Abstract: The article touches the problem of organizational and pedagogical conditions of development of information and communication technologies skills of primary school teachers in postgraduate education. The principles of formation of information environment in Odessa Regional Institute of Postgraduate Education for Teachers have been determined; the tasks promoting the development of ICT skills of teachers have been defined; the implementation of project technology in the process of doing creative course tasks by the trainees has been analyzed.

Keywords: organizational and pedagogical conditions, postgraduate education, teacher training, information environment, project.

*Гапонова Олена, Одеський обласний
інститут удосконалення вчителів,
завідувач лабораторії методики викладання інформатики*

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ УМІНЬ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Анотація: У статті розглядаються організаційно-педагогічні умови розвитку інформаційно-комунікаційних умінь учителів початкової школи в системі післядипломної освіти. Виділяються загальні положення формування інформаційного середовища в Одеському обласному інституті удосконалення вчителів; визначено завдання, що сприяють розвитку інформаційно-комунікаційних умінь учителів; розглядається проектна технологія при виконанні творчих курсових завдань слухачами курсів підвищення кваліфікації.

Ключові слова: організаційно-педагогічні умови, післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, інформаційне середовище, проект.

Реформування системи освіти на сучасному етапі вимагає докорінних змін в організації навчального процесу системи підвищення кваліфікації фахівців взагалі та педагогів зокрема. При цьому, педагогічна освіта спрямована на перспективу, вона має надати вчителям можливість отримувати знання та набувати вміння, що дозволять максимально ефективно застосовувати засоби та методи доступу до інформаційних ресурсів та інформаційних комунікацій, розвитку та практичного застосування сучасних педагогічних технологій, які є необхідним складником професійної компетентності сучасного вчителя.

Шляхи підвищення кваліфікації педагогічних працівників теоретично та експериментально обґрунтовані в працях Л. Даниленко, М. Дарманського, Т. Десятова, В. Олійника, О. Пехоти, Н. Протасової, М. Романенка, Т. Сорочан, Н. Чепурної та інших. Але сучасний розвиток суспільства накладає нові вимоги до формування фахової компетентності вчителів, до її вищого вияву — педагогічної майстерності, у тому числі впровадження та оптимальне використання інформаційно-комунікаційних засобів у навчальному процесі. Ідеї впровадження засобів ІКТ в професійну діяльність учителя знайшли відображення в наукових дослідженнях В. Дем'яненко, Л. Карташової, Т. Койчевої, О. Спіріна, О. Трофимова, М. Юсупової.

Але, на наш погляд, недостатньо висвітленими є проблеми розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти, зокрема вчителів початкової школи. А, враховуючи включення в навчальний план предмету «Сходинки до інформатики», питання розвитку їх інформаційно-комунікаційних умінь є актуальним. Метою нашої статті є розгляд організаційно-педагогічних умов розвитку інформаційно-комунікаційних умінь учителів початкової школи в системі післядипломної освіти.

Обґрунтування необхідності забезпечення організаційно-педагогічними умовами розвитку інформаційно-комунікаційних умінь учителів початкової школи в системі післядипломної освіти потребує роз'яснення основного поняття дослідження — ланцюжка понять «умова» — «педагогічна умова» — «організаційно-педагогічна умова».

У літературі надаються різні тлумачення поняття «умова», які мають багато спільного. Так, у Філософському енциклопедичному словнику зазначено, що «умова – філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує» [11]. Ми ж під умовами будемо розуміти сукупність об'єктів, процесів, відносин, що необхідні для формування, існування та зміни визначеного об'єкта.

О. Федорова під педагогічними умовами розуміє сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм та матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання. А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий розглядають їх як чинники, що впливають на процес досягнення мети, і поділяють на: зовнішні (позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо) та внутрішні (індивідуальні особливості студентів – стан здоров'я, властивості характеру, досвід, вміння, навички, мотивація) [8]. Г. Голубова влучно зазначає, що «педагогічні умови – це особливості організації навчально-виховного процесу, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості. Це такі особливості організації навчально-виховного процесу, які забезпечують цілісність навчання та виховання майбутніх учителів, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості

студентів та створюють сприятливі можливості для виявлення та розвитку їх педагогічної обдарованості» [2].

Організаційно-педагогічні умови Н. Болюбаш визначає як сукупність взаємопов'язаних факторів, які необхідні для ціленапрявленого процесу формування професійної компетентності з метою формування ключових та базових компетенцій [1]. В контексті нашого дослідження, ми будемо розуміти організаційно-педагогічні умови як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених факторів, які забезпечують ціленаправлений процес розвитку інформаційно-комунікаційних умінь учителів початкової школи в системі післядипломної освіти.

Першою організаційно-педагогічною умовою ми обрали — *забезпечення дієвості інформаційного середовища для організації дистанційного навчання*.

Побудова інформаційного середовища на базі сучасних інформаційних технологій привносить в навчальний процес нові можливості: поєднання високої економічної ефективності та гнучкості навчального процесу, широке використання інформаційних ресурсів, суттєве розширення можливостей традиційних форм навчання, а також можливість створення нових ефективних форм навчання, тобто високу дієвість для організації дистанційного навчання.

Можна виділити такі загальні положення формування інформаційного середовища: під час формування інформаційного середовища необхідно розв'язати проблему змісту освіти на сучасному етапі, співвідношення традиційних складових навчального процесу та нових інформаційно-комунікаційних технологій, нових взаємовідношень учня, учителя та освітнього середовища; інформаційне середовище включає технологічні (апаратні та програмні), інформаційні та організаційні ресурси; під час створення інформаційного середовища навчального закладу зростає значимість ІКТ — компетентності педагогів, які працюють в умовах широкого застосування засобів інформаційних і комунікаційних технологій в освітньому просторі.

Так, наприклад, як інформаційне середовище в Одеському обласному інституті удосконалення вчителів розроблено дистанційний ресурс для курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, які будуть викладати інформатику. Він включає в себе: *блок керування* – містить назву курсу, дані про автора-упорядника, мету вивчення, зміст, навчальний план, пояснювальну записку, літературу, теми для курсових робіт, глосарій тощо; *інформаційний блок* – складається із коротких конспектів лекцій, доступний он-лайн, повні тексти лекцій з ілюстраціями та іншого необхідного контенту; *комунікативний блок* – здійснює обмін інформацією з викладачем та слухачами, а також надає можливість спілкування між собою і містить модулі он-лайн та офф-лайн спілкування із слухачами; *контролюючий блок* – містить тестові завдання для перевірки теоретичних знань.

Другою організаційно-педагогічною умовою було обрано — *організація процесу формування вмінь роботи вчителів з інформаційно-комунікаційними засобами для навчання інформатиці учнів початкової школи*.

Навчальний план курсів підвищення кваліфікації вчителів початкової школи з можливістю викладення інформатики визначає ті завдання, що сприяють розвитку інформаційно-комунікаційних умінь, серед яких такі: формування готовності вчителів початкової школи до реалізації стратегічних цілей розвитку інформатики в початковій школі, національної системи освіти XXI століття, інтеграції у світовий освітній простір; оволодіння інформаційними технологіями навчання та педагогічними технологіями;

систематизація та поглиблення соціально-гуманітарних, професійно-фахових знань про сутність, специфіку, орієнтири реалізації основних напрямів модернізації шкільної інформатики; модернізація професійного потенціалу як системного показника готовності до інноваційної діяльності, трансформації найновіших досягнень науки та передового педагогічного досвіду в практику роботи вчителя інформатики; допомога в освоєнні нових інтелектуальних інструментів, педагогічних і інформаційних технологій, впровадженні необхідних змін у навчально-виховний процес в ІКТ-наповненому середовищі.

Для ефективного виконання наведеного навчального плану та подальшої професійної діяльності інформаційно-комунікаційна компетентність вчителя-слухача курсів повинна включати в себе: розуміння і використання термінології, засобів, обладнання, інструментів, програмного забезпечення і методів ІКТ; інформаційно-комунікаційні технології як складову свого робочого місця; роль і використання ІКТ в предметній галузі, яку викладає учитель; використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні свого предмету; правові, етичні і суспільні аспекти доступу до ІКТ і використання цих технологій [10].

Серед основних шляхів розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя виокремлюємо: теоретичне і практичне вивчення комп'ютерних технологій обробки інформації; вивчення програмного забезпечення різного призначення (загального, спеціального, навчального) й аналіз можливості його застосування в процесі навчання; вироблення прийомів практичного застосування, обґрунтування і доказу ефективності використання ІКТ у навчанні предмету; модифікація методики навчання предмету з врахуванням можливості використання ІКТ, прищеплення культури обміну досвідом, застосування ІКТ на уроці за допомогою телекомунікацій [3, 91-96].

Використання проектної технології при виконанні творчих курсових завдань слухачами курсів підвищення кваліфікації — розглядаємо третьою організаційно-педагогічною умовою.

Метод проектів в науково-педагогічній літературі визначають як: технологію, що включає в себе сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю [9, 3-10]; педагогічну технологію, зорієнтовану не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових (часто шляхом самоосвіти) [7]; дидактичну категорію, що визначає систему прийомів і способів оволодіння певними практичними або теоретичними знаннями, тією або іншою діяльністю [4, 23].

Активне включення слухачів у зміст тих або інших проектів дає можливість засвоїти нові способи людської діяльності в соціокультурному середовищі. За баченням Р.Гуревича основною метою проектної діяльності слухачів курсів підвищення кваліфікації виступає: одержання навичок роботи з Інтернет для пошуку й обробки інформації; використання комп'ютерних інформаційних технологій з метою підготовки інформації в електронному вигляді для передачі іншим учасникам проекту; збагачення досвідом використання можливостей Інтернет для обміну думками з учасниками проекту, одержання консультацій наукового керівника; здобуття та накопичення досвіду здійснення досліджень, роботи з джерелами інформації; одержання досвіду роботи «в команді» (планування, розподіл функцій, взаємодопомога та взаємоконтроль) [5].

В Одеському обласному інституті удосконалення вчителів слухачам, що проходять курси підвищення кваліфікації вчителів для викладання інформатики в початковій школі, пропонується розробка та захист індивідуальних авторських проектів.

Ми виділяємо такі критерії до створення проекту: наявність освітньої проблеми, складність та актуальність якої відповідає навчальним запитам, життєвим потребам, інтересам учасників проекту; практична, теоретична, пізнавальна значущість прогнозованих результатів; дослідницький характер пошуку шляхів розв'язання проблеми; структурування діяльності відповідно до класичних стадій проектування; створення умов для виявлення і розв'язання психолого-педагогічної проблеми (дослідження, пошук шляхів розв'язування, експертиза та апробація версій, конструювання підсумкового проекту, його захист, оцінка та впровадження); творчий характер; використання активних й інтерактивних форм і методів; «продуктивність» проекту: якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична — конкретний результат упровадження; педагогічна цінність.

Слід зазначити, що проектна діяльність допомагає подолати стереотипи у викладанні предмету, схильність до стандартів та дає змогу слухачам курсів стати активними суб'єктами інноваційної діяльності в межах інститутів післядипломної педагогічної освіти. Окрім того, під час використання технології курсових проектів вирішується ціла низка навчально-методичних завдань системи післядипломної педагогічної освіти.

Таким чином, розглянуті організаційно-педагогічні умови розвитку інформаційно-комунікаційних умінь учителів початкової школи в системі післядипломної освіти дають можливість ефективно поєднати у навчальному процесі: інформаційне середовище для організації дистанційного навчання учителів у системі післядипломної освіти, що надає можливість інформаційної взаємодії учасникам освітнього процесу, в якому педагогічні і інформаційні технології інтегруються в єдину систему, що поєднує компоненти освітньої діяльності, навчально-виховного і педагогічного процесів; організація навчального процесу з дотриманням виконання поставлених суспільством перед системою освіти завдань, формуванням необхідних вчителю інформаційно-комунікаційних компетенцій та оптимальним розподілом навчального часу курсів між теорією та практикою впровадження засобів ІКТ у професійну діяльність слухачів; практичну реалізацію проектної діяльності, яка розвиває у слухачів проектне мислення у сфері професійної діяльності, збагачує досвід роботи, розширює партнерські стосунки між слухачами курсів та формує позитивну мотивацію до саморозвитку.

Література

1. Болюбаш Н. М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережевих технологій: дис. кандидата пед. наук: 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Надія Миколаївна Болюбаш. – Ялта, 2011. – 290 с.
2. Голубова Г. В. Педагогічні умови розвитку обдарованості студентів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105345.doc.htm.
3. Горбунова Л. Н. Освоение информационных и коммуникационных технологий педагогами в контексте ориентации на профессионально-личностное развитие / Л. Н. Горбунова, А. М. Семибратов // Информатика и образование. – 2004. – №7. – С.91-96.
4. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. – 2012. – 506 с.

5. Гуревич Р. С. Проектна діяльність учнів ПТНЗ на основі інформаційно-комунікаційних технологій / Р. С. Гуревич, Л. В. Жиліна, М. Ю. Кадемія. – Вінниця: «Планер», 2009. – 100 с.
6. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 512 с.
7. Методика трудового навчання: проектно-технологічний підхід: навчальний посібник / За заг. ред. О. М. Коберника, В. К. Сидоренка. – Умань: СПД Жовтий, 2008. – 216 с.
8. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навч. посіб. / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий. – К.: ІСДО, 1993. – 336 с.
9. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С.3-10.
10. Смирнова-Трибульская Е. Н. Основы формирования информатических компетентностей учителей в области дистанционного обучения. Монография. – Херсон: Айлант, 2007. – 704 с.
11. Філософський енциклопедичний словник / За ред. Шинкарука В. І. – Київ: Абрис, 2002. – 742 с.

*Ludmila Rudenko, State University of Economics and Services,
the Russian Federation, Vladivostok city, Primorsky Krai
Ph. D in Technical Sciences, department of tourism, hospitality and catering,
Irina Barashok, Far Eastern Federal University, the Russian Federation,
Vladivostok city, Primorsky Krai Ph.D. in History,
associate professor, department of service and tourism,
Elena Makarceva, Far Eastern Federal University,
the Russian Federation, Vladivostok city, Primorsky Krai
ESP teacher-in-chief, department of service and tourism*

On Value Centered Philosophy of a Higher School Teacher and Making the Value Aspect Concrete in the Process of Training Bachelors of Art in Tourism

Abstract: The article is devoted to value centered outlooks and approaches of a higher school (university) teacher which present the system forming core of any educational situation. The selection of values depends on the purpose the teacher sets in the working process. This research of the pedagogical value aspect targets the competency and competence approach in the process of training bachelors of art in tourism and services.

Key words: modernization of pedagogical education, pedagogical philosophy of a university teacher, a competence approach, the system of values of the tourism syllabus teacher.

Introduction. Modernization of contemporary higher professional education gives priority to the purpose of training a competent teacher possessing a conscious pedagogical position combining professional consciousness and behavior and taking into consideration the subjectivity of every student. The professional development of a higher school teacher requires his (her) preparedness for a serious and scrupulous effort of changing himself[1,2].

The matter-of-fact level of modernization of pedagogical education is motivated by the inner cause for such changes, namely, the adequate pedagogical outlooks, the latter being the decisive factor of defining the essence of pedagogical activities and their subjective methodology[3].

Unfortunately it is known that a higher school teacher's approach to teaching within the context of traditional education does not always reflect contemporary views on modernization of professional education, competency and competence centered approach etc.

Materials and Research Methods. The theoretical basis for this here investigation is represented by the following complex of ideas, concepts and analytical generalizations: philosophical theories of values (М.С. Каган[4], Г.П. Выжлецов[5]); theory of personal activity awareness (С.Л. Рубинштейн[6], А.В. Петровский[7]), statements of the content of the teacher's philosophy (К.А. Абульханова-Славская[8], Л. И. Божович[9], and others); humane psychology of А. Maslow[10]; acmeological paradigm of В. Ananyev[11] and L. Stepashko's scientific school[12]. This piece of work is using methods of theoretical analysis of literature on

scientific pedagogy, comparative analysis of thesis texts and author essays and the method of theoretical modeling.

Results. As far as the fact that a teacher of any discipline possesses a scientific, moral, axiological world outlook is a relevant condition for molding students' views, the research into the value centered outlooks and approaches of a higher school teacher and based on them students' hierarchy of values presents a vital interest for those involved in educational activities. It concerns in particular specialists teaching humanitarian disciplines included into the curricula for training bachelors of art in tourism and services. Through teaching and learning service disciplines value oriented communicative skills of future specialists can be formed as well as humane attitudes, high cultural ambitions and manner of behavior giving way to appreciation of servicing professions and jobs.

The aim of this research is to look into the value oriented world outlook of a university teacher and its implementation in the process of training bachelors of art in tourism.

Issues of defining, analyzing and comparing of values have been studied by many Russian (М.С. Каган, Г.П. Выжлецов, М. Мамардашвили, П.Г. Щедровицкий, В.А. Слостенин etc.) and foreign (V. Windelband, G. Ricket, E Kassier, N. Gartman etc.) authors from different angles of philosophy, cultural studies, sociology, pedagogy, psychology, economics, technologies etc. Carl Mitcham notices that "the concept of values is more complex than it might initially appear. By extension, values range from personal preferences as indicated by pleasures, desires, wants, and needs to more objective goods such as health, efficiency, progress, truth, beauty, and more..."[13]

Axiology offers different types of classifications of values and approaches to them. This article is not aimed at their analysis. Without going into it we will proceed from the definition of value as fixed in man's consciousness characteristics of his attitude to the object – in our case – the syllabus discipline, profession, another student. One of the major problems of contemporary education is that of the competency of professional activities, the main objective of a university education being molding of students' personality as that of a specialist and a citizen prepared to taking independent decisions and participating in the dialogue, looking for and finding ways to settle vital fundamental and applied problems in science, technology, business, culture and society. The role of education consists not only in transmitting knowledge and social experience, but in developing new value centered consciousness and behavior.

Experts believe that the highest possible degree of capability to assimilate social and professional experience is inherent to people aged from eighteen to twenty five, namely to young people studying at colleges and universities, where the students' world and society outlooks as well as deeper personal and professional insights keep and frequently complete developing. Due to its value forming function higher education plays a decisive role in the process of forging a moral, efficient and creative professional.

Overcoming "competency crisis" in Russia is closely connected with modernization of the country's higher education, the most urgent tasks being intensification of work to adopt educational models that contain axiological ideas taking into consideration mentality and national and historic traditions of the country. A university teacher (one who displays a conscious pedagogical philosophy) is in the center of this process.

Generally speaking, pedagogical philosophy is the approach, the basic points of view, the meaningful value centered component that adds consciousness, steadiness, non-contradiction and flexibility to any activity including the pedagogical one. This phenomenon proves to be a core and a system forming basis of an educational situation[14].

The notion of the pedagogical philosophy of a university teacher can be defined as a basic platform of his own views and actions expressing and determining his attitudes to educational and pedagogical activities, to his own self as to the object and the subject of these activities and to other participants of the pedagogic community through the contents and forms of his behavior and communications. This philosophy is characterized by a university teacher's value and meaning centered self-determination achieved in the process of living through value focused causes for his activities, awareness of their meaning and his niche in the contemporary socio cultural situation. Being expressed both in personal and professional sectors, this world outlook seems to be a system forming factor of the personal and professional development.

The integral completeness of the phenomenon of pedagogical philosophy is revealed through the structural contents of its three components: value motivated, activity regulating and communicative.

The inner mechanism of the development of the pedagogical philosophy in the value motivated aspect shows itself in the teacher's progressing from the value of professional and pedagogical knowledge to the acceptance of humanistic values.

In the activity regulating aspect this inner mechanism is revealed in the process of acknowledging oneself the subject of educational and pedagogical activities.

In the communicative aspect it is expressed in the interaction and intercourse aimed at the development of another person – a student.

Each of the criteria mentioned above refers to one of the most relevant spheres of a higher school teacher's activities: value motivated, operational (activity regulating) or communicative (the sphere of interaction and cooperation). These three components in their interaction and conformity promote the complete fulfillment of axiological, meaning forming and reflection functions. Thus the pedagogical position or philosophy of a higher school teacher can be viewed and treated as a combination of the teacher's role and niche in the system of the person's attitudes to the pedagogical reality and the person's views on purposes and nature of the activities in this reality determined by a complex of personal views, requirements, demands and motives.

The value centered, meaningful foundation of the teacher's actions – his pedagogic position- allows a professional to bear the grunt of inner responsibility for his labor results, providing his emotional stamina, personal and professional productivity.

The potential of value centered method of teaching the syllabus disciplines in tourism for B.A. degree is based on the teachers' awareness of values they wish to transmit to their students in the process of studies, the selection of values depending on the purpose of tasks the teacher sets in this process. In this research the value centered orientations target the competency and competence approach to training bachelors of art in the sphere of tourism.

The analysis and generalization of values and value orientations have made it possible to build up a model of professional strategies of a teacher's pedagogical philosophy of training bachelors of art for tourism sphere of activities (figure 1)

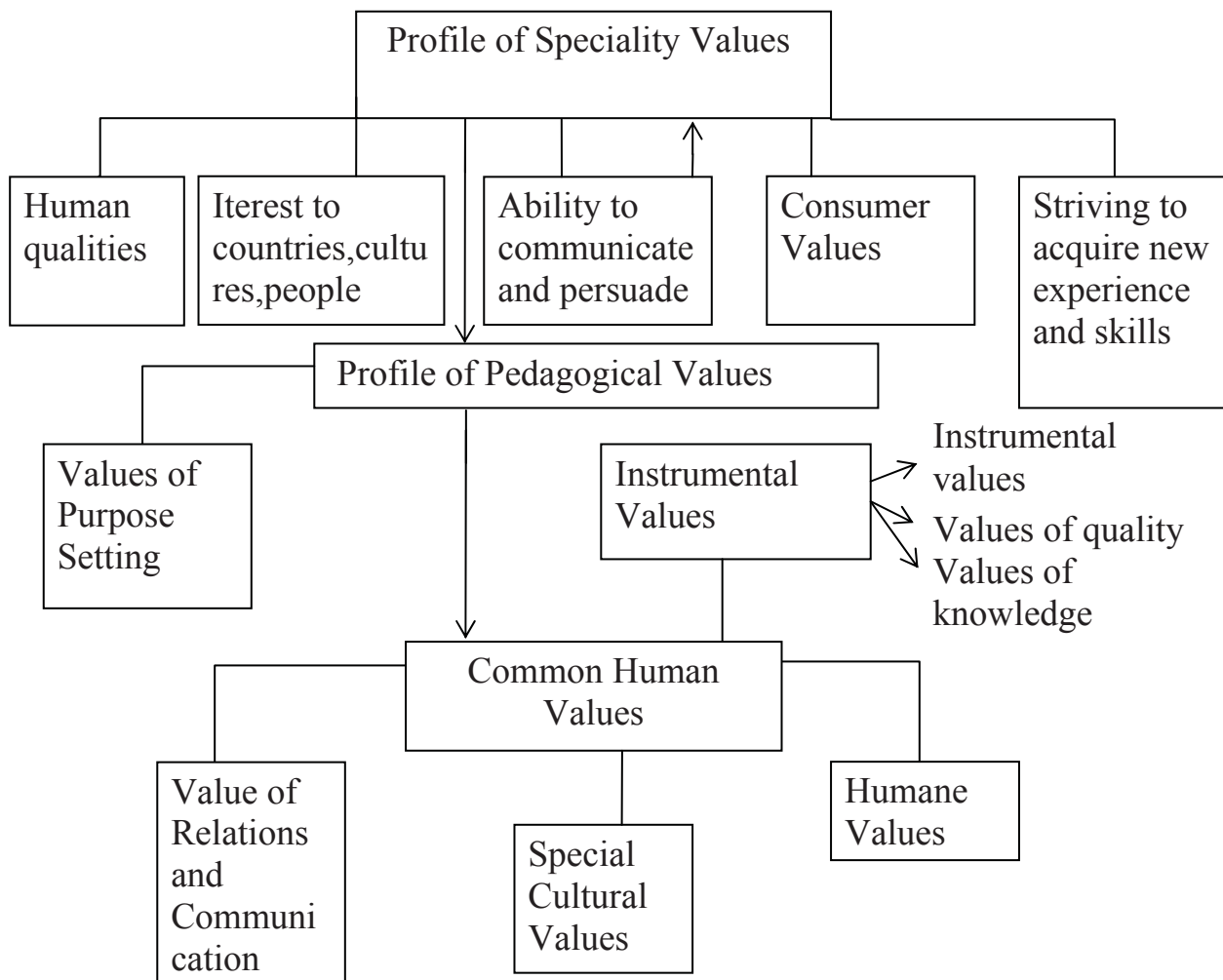


Figure 1–Value centered professional strategy of a university tourism department teacher

The foundation for the system of values of the university tourism syllabus teacher is laid by the common human values wherefrom there have been selected the most relevant for a profession in tourism. Their prior relevance is stipulated by sheer impossibility to be a teacher if failing to possess one's own individual system of values. The following relevant common human values have been selected on the basis of the analysis of a number of books and articles on pedagogical and professional values:

Humane values are those of life, health and environment. When setting on a tour in the mountains or relaxing near the sea, a tourist company client entrusts his life and safety, as well as the organization of his comfort and services to tourism specialists. In the market environment the surviving companies are the ones whose specialists assimilate and transform human values into the produce of their labor;

Values of human intercourse and communication are among the most important ones in the field of a tourism specialist's activities. They can be equally appreciated by tourist industry employees and their customers. No doubt a service minded professional must have an understanding that human need to communicate is associated with one of his immediate professional functions through which he can learn about the customer's wishes and priorities and satisfy them.

Socio cultural values are laid into the foundation of a tourism specialist's profession. They promote for the openness of the Western and Eastern culture in the work of a tourism specialist depending on the culture he deals with as well as tolerance, ability to take the client as he is, to establish and maintain rapport throughout entire relationships.

The second level of a university teacher's value centered strategy refers to the demands and requirements of the profession to personal qualities and pedagogical qualification of a teacher. This level italicizes the following pedagogical values:

Self-made values or purpose setting values include the creative nature of the pedagogue's work, prestige, social meaningfulness, responsibility to the government and people, advantages for promotion, self-assurance, devotion to students, etc.

Instrumental values or values of means are formed as a result of mastering theories, methodologies and pedagogical technologies and constitute the basis of pedagogue's professional education.

The overview of professional pedagogical values could lead to a conclusion that any higher school teacher must have pedagogical qualifications. There is much information to illustrate the idea that a sheer discipline instructor may prove inadequate in the eyes of the state, society, employers. It is a teacher the pedagogue who can be capable of cultivating in his own self and in the other people the values that lie at the core of any education. Under such circumstances education itself becomes the *value* (for a teacher and a student), not the tortures or boredom which unfortunately are frequently faced with in professional higher schools.

The top of the value row is crowned by the professional values directly connected with training in tourism. The analysis of works looking into the problems of training specialists in tourism and services (И.В. Зорин, В.А.Квартальнов, Е.Н. Ильина) has made it possible to outline the following professional values promoting for the teacher's work in this sphere: human values, interest to countries, cultures, people; ability to communicate and persuade; striving to learn from one's experience and acquire new knowledge and skills; consumer values and others.

In a vast sector of human qualities humane approach to the client, partner, colleague, classmate, teacher etc. comes forefront in the process of studies and in the sphere of professional interests and activities;

Interest to countries, cultures and people combine such important personal qualities as tolerance, love to travel, acceptance of different cultures and people. These qualities can well be implanted when delivering lectures and giving instructions in such disciplines as "Culture and traditions of people in the world", "Animation in tourism", "Cultural studies of different countries".

The ability to communicate and persuade is a precious instrument in selling tours, thus achieving success of a company and a specialist working for it. It does take a talent and experience to make a client believe that a tour or travel is good and useful for him. In this sense, acquiring strategy skills of persuading others, practicing the orator's habits could become student's valuable educational acquisition.

Striving to learn from one's own experience and acquire new skills is a valuable quality that can serve its turn throughout the entire man's life. When roleplaying or sorting out situational tasks, letting alone practical professional activities, students (and teachers) are frequently inclined to concentrate on positive effects of experience received. We wish to accentuate here the importance of getting a precious negative experience, acquiring a habit of taking mistakes seriously, correcting them thoughtfully, learning more and moving ahead.

Consumer values are also important for understanding the consumer's behavior that can be approached from the angle of terminal and instrumental values.

Terminal values include self-respect, safety, good relationships, the sense of the achieved, self-satisfaction, respect of the others, the sense of belonging, pleasure, joy, excitement.

Instrumental values in this context consist of the functional, social, emotional, epistemic and conditional values. Having grasped the above values from a syllabus discipline "Service operations" a student may begin to attach more importance to an active use of client oriented technologies.

During his university years a student can absorb a fortune of the world culture, society, people and labor. The scheme of transmitting values by means of arranging a variety of educational forms – lectures, seminars, practical and laboratory studies and researches - is represented on figure 2.

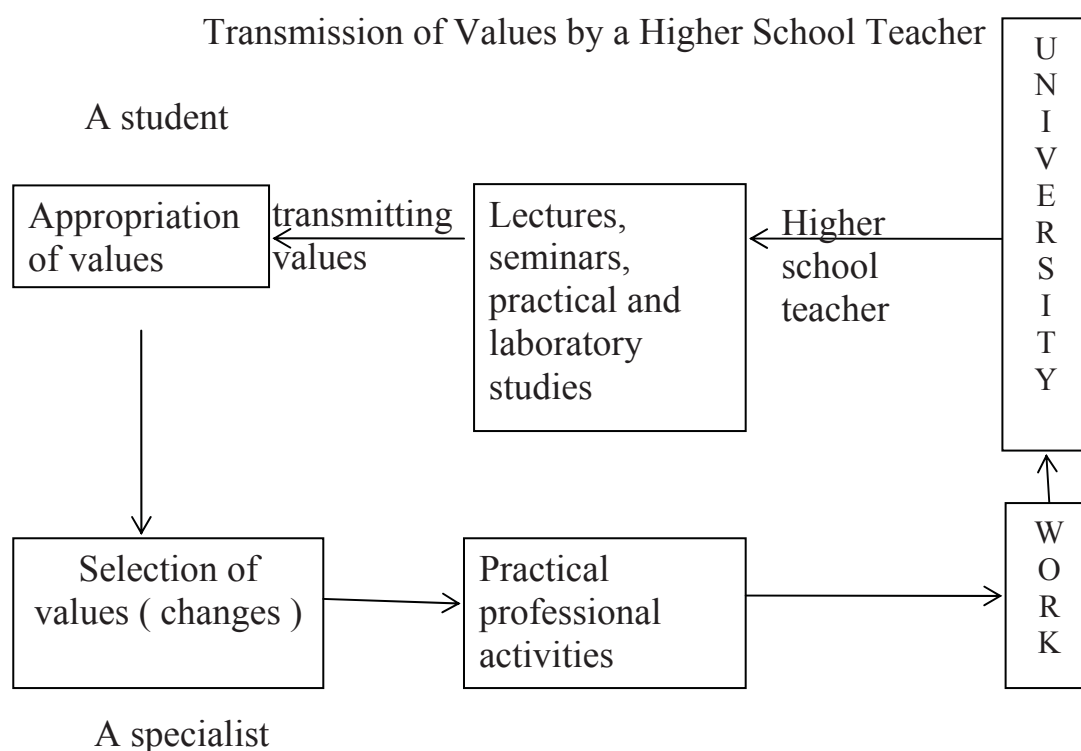


Figure 2 – Steps of transmitting and acquiring values

As we have more than once noticed, a university (a higher school) teacher is a value medium and much may depend on the approach he adheres to. Starting at common human values, imbibing pedagogical values and finally selecting professional ones we have come to the whole pattern of values transmitted and appropriated through tourism curriculum disciplines in the process of training bachelors of art.

Conclusion. A holistic approach to the problem under study clearly marks the pattern of the value centered philosophy of a university teacher adhered to in the educational process, defines his own position in it, his attitudes and relationships with students and colleagues, opens up a wide specter of possibilities for value oriented activities of the would be tourism and services specialists.

Pedagogical activities, the communications mode and the personality of a teacher of humanitarian disciplines are to a great extent determined by the fact that the subject to be appropriated by the students is another person, his value orientation and behavior in reality,

which doubtlessly requires a teacher's high competency in psychology and pedagogy. By the tools of his discipline a university teacher makes analysis of the inner world of his disciples, influences their choice and manner of their behavior and their professional preferences. Having in mind the possibility of deep influence on a younger soul, a teacher must be very careful and rather knowledgeable not only in tourism, but in philosophy, psychology, sociology, cultural studies and languages. He should have sturdy and vast world outlooks and value oriented approaches and attitudes. In this sense we will have to admit the necessity of the *pedagogical* competence of the professional education teacher.

References

1. Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации от 21 декабря 2012 №273-ФЗ Дата обращения 20.04.2014
www.base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=158429
2. Распоряжение Правительства РФ «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011 - 2015 годы» от 7 февраля 2011г. №163-р Дата обращения 20.04.2014 www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070647/
3. Бирюкевич Е.А., Валитова И.Е. Психологический анализ педагогической позиции и пути ее формирования // Психология. Республиканский межведомственный сборник. Выпуск 11. Психология подготовки к педагогической деятельности. Минск, 1990. – С. 19-24
4. Каган, М.С. Философская теория ценностей / М.С. Каган. – СПб: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
5. Выжлецов, Г.П. Аксиология культуры / Г.П. Выжлецов. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 348 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003.– 512 с.
7. Петровский, В. А. Личность. Деятельность. Коллектив / А. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
8. Абульханова-Славская, К.А. Психология и сознание личности: Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности: избр. психол. тр. / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
9. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. /Под ред. Д.И. Фельдштейна ; Рос.акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. - 3-е изд. - М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 349 с.
10. Маслоу, А. На подступах к психологии бытия / А. Маслоу. –М.: "Рефл-бук" – К.: "Ваклер",1997; К. :Psylib, 2003. – 138 с.
11. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: Из-во Ленинградского университета, 1968.– 339 с. Дата обращения 20.04.2014 http://elib.gnpbu.ru/text/ananyev_chelovek-kak-predmet_1968/go,0;fs,1/
12. Степашко, Л. А. Философия образования: онтологический аспект / Л. А. Степашко. – Хабаровск, 2002
13. Encyclopedia of Science, Technology and Ethics. V.1 / edby Carl Mitcham .New York:Thompson Gale, 2005. Date Views 20.04 2014 <http://brookre.org/reader?file=619393&pg=4>

14. Слободчиков, В.И. Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъектности / В. И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
15. [Helen Jossberger](#), [Saskia Brand-Gruwel](#), [Henny Boshuizen](#) and [Margje van de Wiel](#). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: a theoretical analysis and synthesis of requirements// Journal of Vocational Education & Training. [Vol. 62, No. 4](#), December 2010, p. 415-440 Date Views.04.2014
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13636820.2010.523479?queryID=#.U2bjWcWnCIIm>
16. Andrea R. English. Discontinuity in Learning / R. Andrea. – Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
DateViews20.04.2014.<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139177825>
17. Guzman Johannessen, B. Gloria; Unterreiner, Annю. Formal and Informal Mentoring in Academia for the 21st Century // Education and society.№3, 2010,pp. 31-49(19) Date Views 08.04.2014
<http://www.ingentaconnect.com/content/jnp/es/2010/00000028/00000003>
18. Competence-based learning. A proposal for the assessment of genetic competences. Date Views 20.04.2014
http://w.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Book_Competence_Based_Learning.pdf
19. Balode I. Formation of Professional Competences of the Tourism and Hospitality Sphere Specialists, 2010. Date Views 20.04.2014
http://isma.lv/fileadmin/ISMA/Publications/ITMS/2010/ITMS_Volume3_N1/15_Balode+edit.pdf

*Martynchuk Elena, Boris Grinchenko Kyiv University
assistant professor, candidate of pedagogical sciences, Institute of human*

The present stage of development of inclusive education in Ukraine

Abstract: This article focuses on the current stage of development of an inclusive form of education in Ukraine. The publication outlines the main legal regulatory documents adopted in Ukraine in recent years, and a statistical analysis that characterize the current state of development of inclusive education in the nation's capital in Kiev.

Keywords: classes with inclusive form of education, special classes, children with special educational needs, regulatory legal acts of Ukraine governing the organization of inclusive education.

Современный этап развития инклюзивного образования в Украине

*Мартынюк Елена,
Киевский университет имени Бориса Гринченка
доцент, кандидат педагогических наук, Институт человека*

Аннотация: Данная статья посвящена современному этапу развития инклюзивной формы обучения в Украине. В публикации рассматриваются основные законодательные нормативно-правовые документы, принятые в Украине в последние годы, и анализируются статистические данные, которые характеризуют современное состояние развития инклюзивного образования в столице страны – городе Киеве.

Ключевые слова: классы с инклюзивной формой обучения, специальные классы, дети с особыми образовательными потребностями, нормативно-законодательные акты Украины, регламентирующие порядок организации инклюзивного обучения.

Современный этап развития образования для детей с особыми потребностями в Украине характеризуется достаточно динамичным развитием инклюзивной формы обучения. В Украине на протяжении XX столетия создана и ныне продолжает эффективно действовать обширная дифференцированная система специальных учебных заведений для детей с различными нарушениями психофизического развития. В нашей стране функционирует восемь типов специальных учебных учреждений (дошкольных заведений и общеобразовательных школ) для детей с нарушениями слуха (глухих и со сниженным слухом), нарушениями зрения (слепых и со сниженным зрением), тяжелыми нарушениями речи, нарушениями опорно-двигательного аппарата (детским церебральным параличом), нарушениями интеллекта (легкой степенью умственной отсталости), с задержкой

психического развития. В этих учреждениях дети имеют возможность получать эффективную психолого-педагогическую и коррекционно-реабилитационную помощь, которая обеспечивает достаточно высокий уровень развития, воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Однако, последнее десятилетие характеризуется модернизацией образовательной системы в Украине, которая стремится обеспечить условия для интеграции детей в общество путём включения в общеобразовательное пространство.

В связи с тем, что в Украине на законодательном уровне признано право детей с нарушениями психофизического развития на обучение в общеобразовательных учреждениях, в последнее время активизировался процесс внедрения инклюзивного обучения в общеобразовательное пространство нашей страны. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость существенного обновления содержания и методического обеспечения подготовки специалистов к работе в новых условиях.

Распространение процесса интеграции в отечественном контексте в принципе уже обусловлено тем, что Украина ратифицировала международные документы в области прав ребенка, прав инвалидов. Это:

- Конвенция ООН о правах ребенка от 20.11.1989 г. (ратифицирована Постановлением Верховного Совета № 789- II от 27.02.91 г.);
- Конвенция ООН о правах инвалидов от 13.12.2006 г. (ратифицирована Законом Украины № 1767-VI от 16.12.2009 г.).

В Украине практически в полном объеме принята нормативно-законодательная база, которая обеспечивает внедрение инклюзивной формы обучения в общеобразовательные школы. Так, в 2010 году принято Закон Украины «О внесении изменений в законодательные акты Украины по вопросам общего среднего и дошкольного образования по организации учебно-воспитательного процесса», которым предусмотрена возможность создания общеобразовательными учебными заведениями в своем составе специальных и инклюзивных классов для обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Также основными нормативными документами в области инклюзивного обучения являются:

- Концепция развития инклюзивного обучения (приказ Министерства образования и науки от 01.10.2010 г. № 912), в которой определены пути внедрения инклюзивного обучения в Украине.
- Порядок организации инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях (постановление Кабинета Министров Украины от 15 августа 2011г. № 872), который описывает механизмы обеспечения инклюзивной формы обучения в общеобразовательном пространстве.
- Организация учебно-воспитательного процесса в условиях инклюзивного обучения (инструктивно-методическое письмо Министерства образования Украины № 1/9-384 от 18 мая 2012 года), в котором представлены технологии организации инклюзивной формы обучения в общеобразовательной школе, а именно: алгоритм создания мультидисциплинарной командой специалистов индивидуальной программы развития ученика.
- Классификатор профессий дополнен должностью – ассистент учителя инклюзивного обучения (приказ Госпотребстандарта от 28.07.2010 г. № 327); разработаны основные функциональные обязанности ассистента учителя инклюзивного обучения. В

Украине эту должность могут занимать только лица с педагогическим образованием, прошедшие курсы переподготовки.

– Об организации психологического и социального сопровождения в условиях инклюзивного обучения (письмо Министерства образования и науки, молодежи и спорта Украины № 1/9-529 от 26.07.12 г.). В нем определены функции и полномочия специалистов психологической службы (практического психолога и социального педагога) в контексте обеспечения психологического и социального сопровождения всех участников учебно-воспитательного процесса в условиях инклюзивного обучения.

– О планировании деятельности и ведении документации социальных педагогов, социальных педагогов по работе с детьми-инвалидами системы Министерства образования и науки Украины (приказ Министерства образования и науки от 28.12.2006 г. № 864), в котором представлена квалификационная характеристика и основные функциональные обязанности социального педагога в условиях инклюзивного образования.

В Украине на данный момент с целью привлечения детей с особыми потребностями в общеобразовательное пространство предусмотрены различные формы их обучения, в частности:

– в специальных классах при общеобразовательных учебных заведениях, что регламентируется Положением о специальных классах для обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учебных заведениях (приказ Министерства образования и науки Украины от 09.12.2010 № 1224 г.). Указанным нормативным документом определены задачи психолого-педагогического сопровождения, а именно: актуализация личностного потенциала развития ребенка; формирование позитивных межличностных отношений учащихся с нарушениями психофизического развития и их сверстников в процессе внутришкольной интеграции; консультирование родителей или лиц, их заменяющих, об особенностях развития, общения, обучения, профессиональной ориентации, социальной адаптации их ребенка и т.д. Специальные классы состоят из 10-12 детей с одним нарушением развития и занимаются в нем ученики по программе специальной школы для этой нозологии.

– в классах с инклюзивной формой обучения при общеобразовательных учреждениях (в классе находится 2-4 детей с определенными нарушениями развития).

Порядком организации инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях, утвержденным постановлением Кабинета Министров Украины от 15 августа 2011г. № 872, определено, что в общеобразовательных учебных заведениях осуществляется психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в классах с инклюзивным обучением работниками психологической службы (практическими психологами, социальными педагогами) этих учреждений и соответствующими педагогическими работниками. Вышеупомянутым документом предусмотрено также организацию коррекционной работы с детьми с особыми образовательными потребностями учителями-дефектологами. По мнению многих ученых-дефектологов, ключевой фигурой в обеспечении образовательной интеграции детей с психофизическими нарушениями должен стать именно специалист по коррекционной педагогике, поскольку только он в достаточной степени знаком с закономерностями психофизического развития и особенностями организации обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями.

Отдельно стоит отметить тот факт, что практически все вышеперечисленные нормативные документы касаются в основном организации процесса обучения детей с психофизическими нарушениями в массовой школе. Процесс же организации совместного обучения детей с особенностями психофизического развития с их здоровыми сверстниками в дошкольном учебном учреждении на законодательном уровне четко не прописан. И это, безусловно, требует своего решения, поскольку на современном этапе развития общества наблюдается увеличение количества детей раннего и дошкольного возраста, которые посещают дошкольные учреждения и имеют отклонения в психофизическом развитии.

Современный этап развития образования для детей с особыми потребностями характеризуется постоянным ежегодным увеличением количества общеобразовательных школ, которые открывают классы с инклюзивной формой обучения.

Анализ статистических данных по г. Киеву, столице Украины, наиболее полно презентует состояние инклюзивного образования в Украине. В Киеве функционирует около 200 общеобразовательных школ. На начало 2013-2014 учебного года в Киеве в 25 школах работали классы с инклюзивной формой обучения, что составляет приблизительно десятую часть от всего количества столичных общеобразовательных учреждений. Для Украины, которая совсем недавно приняла законодательные акты, которые дают возможность директорам школ открывать инклюзивные классы, безусловно, это неплохой показатель.

Хотя надо отметить, что на местах директора школ не спешат использовать открывшиеся для них и детей с особыми потребностями новые возможности в предоставлении и получении образовательных услуг. Это связано, во-первых, с недостаточным финансированием образования в Украине в целом, что не всегда позволяет директорам на местах эффективно обеспечивать специальные условия для детей с нарушениями развития. Во-вторых, существенной проблемой является неготовность педагогов к работе в новых для них условиях – в условиях инклюзивного образования.

Выше было отмечено, что в Украине наряду с новой организационной формой – инклюзивной формой обучения детей с особыми потребностями, продолжает активно развиваться форма обучения этих детей, которая предусматривает получение образования в специальных классах при массовых общеобразовательных школах. Процентное соотношение специальных и инклюзивных классов в городе Киеве представлено на диаграмме 1.



В Украине функционируют специальные и инклюзивные классы для различных категорий детей. В Киеве созданы классы для детей с общим недоразвитием речи, задержкой психического развития (в основном, там учатся дети с церебрально-органической формой задержки психического развития), нарушением опорно-двигательного аппарата (ОДА); сниженным слухом и зрением.

Наибольшее количество детей, интегрированных в общеобразовательную среду, это дети с тяжелыми нарушениями речи, а именно с общим недоразвитием речи согласно психолого-педагогической классификации, принятой на территории стран постсоветского пространства.

На диаграмме 2 представлено в процентном соотношении количество классов в массовых школах, которые предоставляют образовательные услуги детям различных нозологий.



Современные тенденции инклюзивного образования свидетельствуют о всё более динамичном развитии этой инновационной формы обучения детей с особыми потребностями в Украине.

Список литературы:

1. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практич. посіб./ [Тім Лорман, Джоан Демплер, Девід Харві]; пер. з англ. – К.: СПД-ФО Парашин І.С., 2010. – С. 5-62.
2. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: [монографія] / Алла Анатоліївна Колупаєва – К.: «Саміт-Книга», 2009. – 272 с.: іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
3. Концепція розвитку інклюзивної освіти // Наказ МОН України від 01.10.2010 р. № 912 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://firstedu.org.ua/index.php>. – Назва з екрану.

*Olena Filonich, Inna Bondarenko, Vasyl Korobchenko,
National Pedagogical M.P. Dragomanov University,
Graduate students, Engineer-pedagogical institute*

Use in professional preparation of future teachers of technologies of fundamental scientific researches and a historical and regional component

Annotation. The analysis of the systems of quality of fundamental preparation of future teachers of technologies is exposed in the article. Basic principles of influence of national suit are considered on professional preparation of future teachers of technologies and modern fashion.

Keywords: fundamental scientific research, historical and regional component, professional preparation.

*Филонич Елена, Бондаренко Инна, Коробченко Василий,
Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова,
Аспиранты, Инженерно-педагогический институт*

Использование в профессиональной подготовке будущих учителей технологий фундаментальных научных исследований и историко-краеведческого компонента

Аннотация. В статье раскрыт системный анализ качества фундаментальной подготовки будущих учителей технологий. Рассмотрены основные принципы влияния национального костюма на профессиональную подготовку будущих учителей технологий и современную моду.

Ключевые слова: фундаментальное научное исследование, историко-краеведческий компонент, профессиональная подготовка.

Постановка проблемы. Украина как европейское государство предприняла важный шаг на пути к интеграции высшего образования в общеевропейское пространство. В контексте таких изменений педагогическое образование рассматривается не только как отдельная уникальная сфера подготовки новой генерации учителей, а и как исключительно важный ресурс развития интеллектуального потенциала нации. Важным условием модернизации образования является повышение качества фундаментальной подготовки педагогических работников, которое является основой формирования специалиста и оптимизирует общественное развитие. Акцент в профессиональной подготовке переносится из традиционного обучения на формирование ключевых компетентностей.

Однако фундаментальная подготовка будущих учителей в свете требований европейских стандартов нуждается в усовершенствовании существующих форм, методов, средств. В первую очередь это касается будущих учителей естественно-технологических дисциплин, поскольку система знаний, умений и навыков, которыми овладевают студенты технически-технологических специализаций, реализуется при высоком уровне разнообразных усложнений. Последнее предопределяет потребность обобщения опыта фундаментальной подготовки будущих учителей технологий и требует обновления ее теоретико-методологических принципов для создания качественно новой модели учебного процесса, которая бы отвечала современным тенденциям развития системы педагогического образования.

Постановка задания. Исходя из анализа состояния проблемы, целью исследования является системный анализ качества фундаментальной подготовки будущих учителей технологий и анализ влияния историко-краеведческого компонента на творческое развитие личности.

Анализ исследований и публикаций. Раскрытию разных аспектов профессиональной подготовки будущих учителей технологий в высших педагогических заведениях посвящены исследования многих как украинских ученых: В. Борисового, П. Дмитренко, А. Касперского, О. Коберника, Н. Корца, В. Кузьменка, Е. Кулика, В. Мадзигона, М. Пригодия, В. Сидоренка, Г. Сойчук, В. Стешенка, Б. Струганца, В. Титаренка, О. Торубари, Д. Тхоржевского, А. Федорович, так и русских ученых – А. Карачева, Л. Патрушевой, Н. Силки. Вопросы истории профессиональной подготовки учителей технологий изучали Е. Романов, А. Федорович.

Очень важным является изучение развития трудового обучения среднего общего образования России и Украины в работах Ю. Воронина, В. Дидука, И. Гушулея, С. Демьянчука, С. Павх, В. Симоненка, Н. Слюсаренка, Т. Сороки, В. Тименко, Ю. Хотунцева ввиду того, что профессиональная, в частности методическая, подготовка учителей ориентируется на особенности учебного предмета, характерные для него организационно-методические особенности.

Среди современных технологий подготовки специалиста в мировой практике чаще всего используют следующие: интеллектуальные обучающие системы, метод проектов, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) обучения, мультимедийные обучающие системы, технологию научно-методического сопровождения и тому подобное.

Процесс приобретения независимости и национальное возрождение Украины способствовали осуществлению всестороннего познания родного края: его природы, экономики, политики, культуры, истории. Познание «малой родины», ее прошлого, и настоящего – важная предпосылка формирования личности, ее сознательного участия в жизни государства.

Национальное самосознание, культура украинского народа, патриотический аспект национального стиля в одежде выделяется, подчеркивается многими исследователями. В частности, на аспектах народного костюма сосредотачивают внимание немецкий исследователь Г. Вейс, украинский этнограф В. Шухевич, художница, изучающая народный костюм, О. Кульчицкая и много других. Из трудов последних десятилетий нужно отметить многотомное сочинение о народной одежде народов Европы польской исследовательницы Б. Базелих, исследование Т. Карвиской [6], труды об украинском костюме Т. Николаевой [5], Г. Стельмашук, К. Матейко и др.

Изложение основного материала. Последующее развитие нашего государства, ускорение научно-технического прогресса, развитие современных, экономико-правовых отношений в стране невозможны без повышения качества образования граждан Украины, в особенности старшеклассников, учеников профессионально-технических учебных заведений и студентов ВУЗов, как будущих специалистов народного хозяйства.

Фундаментальная подготовка будущего учителя технологий предусматривает изучение теоретических основ специальности согласно требованиям к уровню теоретической подготовки педагогического работника соответствующего профиля высших педагогических учебных заведений и классических университетов и базируется на новейших достижениях науки. Интеграция фундаментальных знаний способствует более глубокому и крепкому усвоению основных научных понятий из разных дисциплин.

Общие требования к отбору содержания обучения специальных (фундаментальных) дисциплин:

- 1) содержание специальной дисциплины должно быть структурировано в соответствии с логикой построения системы будущей профессиональной деятельности специалиста, ориентировано на теоретические основы действий, приемов, операций, процессов всех сфер профессиональной деятельности;
- 2) основой определения необходимости и достаточности дидактичных единиц учебного материала должна быть рабочая учебная программа, которая предусматривает рассмотрение определений, классификаций, сравнительных оценок, действий будущего специалиста;
- 3) теоретические основы профессиональной деятельности, как предмет обучения, должны отображать современные достижения в области науки;
- 4) отбор содержания образования должен учитывать закономерности, принципы, технологии педагогического процесса, которые гарантируют реализацию образовательных, развивающих и воспитательных заданий;
- 5) дедуктивная основа построения содержания должна обеспечивать его логику (от общего к единичному или от единичного к общему);
- 6) при выборе содержания дисциплин фундаментальной подготовки необходимо учитывать его гуманистическую составляющую;
- 7) при отборе содержания учебной дисциплины следует учитывать способности обучающихся к производительной учебно-познавательной деятельности;
- 8) экспериментальная, исследовательская основа содержания предметов фундаментальной подготовки профессионального педагогического образования нуждается в учете необходимости проведения изменений на каждом учебном занятии, на всех фазах каждого этапа. Весь педагогический процесс должен представлять собой исследование, в котором принимают участие преподаватель-исследователь, студент – начинающий исследователь. [3, 4]

Эффективность реализации заданий реформирования образования, направленных на воспитание национально сознательных и образованных граждан Украины, во многом зависит от культуротворческой, в частности краеведческой, подготовки будущего учителя. На важность обеспечения эффективности такой подготовки, целесообразность внедрения для будущих учителей соответствующей квалификации указывают рекомендации Министерства образования и науки Украины. [2]

Краеведческое образование, как одно из важных средств создания культуротворческой среды в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза,

открывает студенту окружающий мир во всей многогранности сложных взаимоотношений природы, общества и личности, удовлетворяет потребности в самопознании, самореализации, способствует формированию личностных качеств, ценностных ориентаций и тому подобное.

Соответственно в нормативно-правовых материалах образования определяется и стратегия относительно перестройки краеведческого образования, в частности ее нормативного содержания. При этом краеведческая подготовка будущего учителя влияет на становление учителя как личности, его социализацию и профессиональную деятельность. Это обуславливает необходимость исследования содержания и технологий краеведческого образования учителя, как важной проблемы педагогической науки и практики.

Становление независимой Украины, направленность усилий государства и общества на создание условий для всестороннего развития и самоорганизации каждой личности как патриота и гражданина Украины актуализировали проблему подготовки педагогических кадров, в частности, определив среди приоритетных аспекты профессиональной украиноведческого, краеведческого образования.

Украина – достаточно большая страна, поэтому украинский народный костюм отличается богатством региональных разновидностей... Общехарактерной чертой традиционной украинской одежды и многочисленных дополнений к нему является декоративная живописность (материалы, которые использовались для одежды, разнообразные формы, много разных техник снаряжения и отделки). В то же время народной одежде присущая значительная вариативность. Украинскую национальную одежду классифицируют по региональным отличиям. Энциклопедия Украины признает пять таких региональных групп. Книга «История украинского костюма» [1, 5] разделяет страну на 17 этнографических регионов. Классификация костюмов по регионам – сложный вопрос, поскольку различия прослеживаются даже между соседними селами. Наиболее заметными были отличия в костюме, который бытовал на Левобережье и Правобережье, Слобожанщине и Подолье. Это же касается и традиционной одежды населения Поднистрровья, Карпат, Полесья и Юга Украины. Региональной спецификой были обозначены прежде всего материалы для одежды; конструктивные, технологические и декоративные приемы его создания; способы производства отдельных деталей: головных уборов, обуви, украшений; колорит, техника и мотивы орнаментики, – особенно рубашек и поясной одежды, которые почти до конца XIX в. хранили давние локальные особенности, а также способы ношения и объединения всех элементов одежды в полный, заверченный комплект наряда.

Костюм отличается в соответствии с полом, женская одежда более сложна, чем мужская.

У украинцев не практиковался пошив специфической детской одежды как таковой: он отличался от взрослого лишь размерами и использованием своеобразных символов девичества (венков, красных лент, аппликаций и нашивок, разнообразных украшений, ярких цветов, особенностью прически – косы, открытые волосы) или парня (колористика

одежды – яркие тона и контрастные сочетания, отдельные элементы костюма (поясом, шапкой), особенностями прически).

Социальные, экономические, политические и духовные преобразования в Украине убеждают, что их эффективное осуществление и перевод на качественно новый уровень требуют улучшения теоретической и практической подготовки специалистов высшей квалификации. В связи с этим особенную актуальность приобретает поиск внутренних резервов повышения эффективности учебно-профессиональной деятельности будущих учителей технологий. Такими внутренними источниками активности личности в процессе приобретения знаний, умений и навыков, необходимых для последующего обучения, самообразования и будущей профессиональной деятельности, являются в первую очередь мотивы, потребности, интересы, стремления, отношение к обучению. Обучение, как и любая другая сознательная деятельность, в субъективном плане – это следствие реализации стремлений человека к удовлетворению своих потребностей.

В процессе обучения будущие учителя технологий выступают не только как объект влияния, но и как субъект деятельности, побуждаемый имеющимися в них познавательными и профессиональными интересами и другими мотивами. Иначе говоря, мотивы обучения, как активизирующая сила обучения, являются одним из условий успешной учебной деятельности.

Подготовка будущих учителей технологий к творческой, исследовательской деятельности, как в отрасли фундаментальных технических дисциплин, так и в вопросах дизайна в обслуживающем труде, осуществляется на общенаучном, общетехническом, общепедагогическом и профессиональном уровнях. Этот процесс пронизывает ряд циклов учебных дисциплин и видов учебно-исследовательской деятельности студентов. Сложность и полиаспектность проблемы подготовки будущих учителей технологий приводит к тому, что она сопровождается рядом противоречий между: традиционным scientifico-технократическим и новейшим гуманистическим направлениями формирования мировоззрения современного человека, связанными с изменением образовательной парадигмы; содержанием трудовой подготовки, которое через сокращение времени на трудовое обучение приобрело характер минимизированной дидактичной структуры, и потребностями общества, в широкой технологической культуре ученической молодёжи как интегрированного качества личности; традиционной системой подготовки будущих учителей технологий и необходимостью в индивидуальном творческом характере их практической деятельности; потребностями студентов педагогических университетов в знаниях, умениях и навыках исследовательской работы (гибкость, мобильность, вариативность), и отсутствием научно обоснованной системы и технологии подготовки будущих учителей трудового обучения к исследовательской деятельности; требованиями относительно уровня практической подготовки будущих учителей технологий к исследовательской деятельности и внутренними мотивами развития личности студентов, их потребностями и особенностями.

Перспективы последующих поисков в направлении исследования. С целью формирования профессиональных умений и навыков рекомендовано учитывать

специфику содержания учебного материала, заданий подготовки специалиста, время, особенности состава студентов, наличие средств обучения.

Вывод. Профессиональная подготовка будущих учителей технологий должна основываться на таких основных положениях: формирование личности специалиста, который бы был конкурентноспособным на отечественном и европейском рынках труда; создание условий для творческого развития, способности к непрерывному усовершенствованию, самообразованию; базироваться на основе системы современных знаний и умений с учетом тенденций научно-технического прогресса; осуществляться на основе использования лично ориентированных методов обучения с широким привлечением новых педагогических технологий; конечным результатом реализации педагогической системы обучения является гармоничное сочетание развития личности будущего специалиста с фундаментальной профессиональной подготовкой.

Список литературы:

1. Енциклопедія українознавства. Загальна частина (ЕУ-І). – Київ, 1994.
2. Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання предметів "Трудове навчання", "Технології" та "Креслення" у 2013-2014 н.р.
3. Аузіна М., Голуб Г., Возна А. Система комплексної діагностики знань студентів. Навчальний посібник. – Львів: Львівський банківський інститут НБУ, 2002. – 38 с.
4. Никитина Н., Железнякова О., Петухов М. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М., 2002. – 288 с.
5. Ніколаєва Т. Історія українського костюма. – К.: Либідь, 1996. – 176 с.
6. Karwicka Teresa. Ubiory ludowe w Polsce. – Wrocław. Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, 1995. – 156 с.

*Simonova Zhanna, South-West State University,
Associated Professor, PhD (Cand. in Pedagog. scien.), the Department
of Public Administration and International Relations*

Didactic Principles of Teaching Foreign Languages to International Relations students

Abstract: The article is devoted to the problems of teaching foreign languages to International Relations students. The main didactic principles of teaching foreign languages which help to achieve effective results are in focus.

Keywords: foreign language teaching, didactic principles, International Relations students.

*Симонова Жанна Геннадьевна, Юго-Западный государственный университет,
доцент, кандидат педагогических наук, кафедра
международных отношений и государственного управления*

Дидактические принципы обучения иностранному языку студентов-международников

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме обучения иностранному языку студентов-международников. В статье рассматриваются основные дидактические принципы обучения иностранному языку студентов-международников, позволяющие получить эффективные результаты.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, дидактические принципы, студенты-международники.

Профессия специалиста-международника предполагает умение осуществлять сложный вид умственной деятельности, требующей не только углубленных знаний определенных дисциплин, но и безупречное владение, по крайней мере, двумя иностранными языками. Сам характер будущей профессиональной деятельности специалистов-международников делает задачу подготовки студентов довольно сложной. Как же организовать процесс обучения иностранному языку студентов-международников, чтобы достичь максимально положительных результатов?

Цель данной статьи – рассмотреть основные дидактические принципы обучения иностранному языку студентов-международников, позволяющие получить эффективные результаты.

В обучении иностранному языку первостепенное внимание следует уделять профессиональной компетенции преподавателей. В педагогике *под профессиональной*

компетенцией понимается «единство теоретической и практической готовности учителя к осуществлению педагогической деятельности и характеризующее его профессионализм» [5]. Известно, что профессиональная компетенция проявляется в способности преподавателя организовать процесс обучения таким образом, чтобы каждое усилие студента по овладению определенным объемом знаний было результативным.

Разделяя точку зрения Р.К. Миньяр-Белоручева относительно того, что «обучение не может быть организованным, если оно не опирается на объективно существующие или предполагаемые закономерности», именуемые им «принципами обучения» [3], рассмотрим основные дидактические принципы, обеспечивающие эффективное обучение студентов переводу.

Принцип сознательности.

Совершенно очевидно, что специалист-международник не может специализироваться в какой-то одной узкой области. Разнообразные перемены, происходящие постоянно в мировой политике, экономике и в иных областях общемирового пространства, обязывают специалистов-международников идти в ногу со временем. Не секрет, что ни переводчик, ни преподаватель не могут быть всезнайками, но уменьшить диапазон своего незнания должен стремиться каждый. Не секрет, что перевод специального текста требует определенного объема специальных знаний, позволяющих решить переводческие задачи. Разделяя позицию И.С. Алексеевой, мы полагаем, что если человек выбрал профессию международного, «вся его жизнь превращается в учебу» [1]. Каждому представителю данной профессии необходимо ежедневно читать газеты, слушать радио, общаться на двух языках, накапливать, расширять и обновлять словарный запас, быстро осваивать новые области знаний, новые источники информации, обеспечить для себя самого достаточное знание предмета.

Данный принцип предполагает осознание студентами стоящих перед ними целей и задач. Речь идет не только об осознании целей и задач всего курса обучения в университете, но и о зависимости успехов в будущей профессиональной деятельности от отдельных шагов в самообразовании, самосовершенствовании и саморазвитии.

Принцип активности и самостоятельности студентов при руководящей роли преподавателя.

Положительный результат обучения напрямую зависит от активности студентов. Студент должен беспощадно себя тренировать. Согласно рекомендациям И.С. Алексеевой, «нужно много читать, много говорить и много писать» [1]. Будущие специалисты-международники должны постоянно работать над расширением эрудиции, ежедневно упражнять память.

Данный принцип позволяет решить проблему дефицита аудиторных учебных часов. Самостоятельность и активность студентов набирают силу в процессе «взаимодействия» с учебным материалом. Вся самостоятельная работа студентов по овладению учебной информацией планируется преподавателем, что положительным образом решает проблему отсутствия у большинства студентов навыков ее организации и управления.

Принцип положительного настроения.

Практика преподавания позволяет говорить о том, что нередко критические замечания преподавателя вызывают как внутреннее, так и внешнее сопротивление студента, стремление отстоять свою позицию.

Принцип положительного настроя призван снять отрицательные настроения, путем формирования уважительного отношения к работам обучающихся как со стороны преподавателя, так и самих студентов; глубокого осознания результатов проделанной работы; тактичности в критике.

Руководствуясь данным принципом обучения, преподаватель должен убедить студентов том, что критика их работ (преподавателем или студентами) носит не личностный, а обучающий характер. Следует помнить о том, что «критиковать» студенческие работы, необходимо спокойно, при этом максимально убедительно и тактично, «не оскорбляя самолюбия автора и не делая его объектом насмешек других студентов» [2]. Преподаватель всегда должен давать студенту возможность еще раз подумать над замечаниями, самостоятельно улучшить первоначальный вариант работы (эссе, публичное выступление и пр.).

Принцип предупреждения формирования стереотипов конформного мышления.

Уровень владения иностранным языком студентами вряд ли возрастет, если преподаватель будет только критиковать его работы. Обучающимся, как правило, гораздо проще согласится с «правильным» вариантом, произнесенным или продиктованным преподавателем, не прилагая никаких умственных усилий. Задача преподавателя, придерживающегося *принципа предупреждения формирования стереотипов конформного мышления*, – научить студентов мыслить, анализировать, прежде чем соглашаться. Руководствуясь рассматриваемым принципом, преподавателю нужно, во-первых, указать обучающимся на их ошибки; во-вторых, выявить причины этих ошибок; в-третьих, подвести студентов к безошибочным вариантам через систему упражнений, типичных заданий, направленных на искоренение ошибок [2].

Таким образом, преподаватель не давит на студента своим авторитетом. Все решения, результаты труда студент воспринимает как собственные, к которым он пришел по внутреннему убеждению, «хотя с помощью и под руководством преподавателя» [2].

Принцип прочности знаний.

Известно, что процесс обучения иностранному языку строится таким образом, что на каждом занятии студенты работают с определенным учебным материалом. В качестве рабочего материала выступает учебный текст. Любой учебный текст – средство, позволяющее преподавателю помочь студентам сформировать общие языковые и речевые навыки. Эффективность формирования навыков зависит не от объема или сложности учебного материала, а от количества типовых проблем, которые были выявлены и решены в процессе работы над ним. Совершенно очевидно, что наибольших успехов в обучении студентов добьется преподаватель, хорошо владеющий основными принципами, методами и приемами обучения иностранному языку, способный сформулировать и объяснить характер возникающих проблем, а также возможных путей их решения.

Рассматриваемый принцип требует большой предварительной работы преподавателя с учебными текстами по выявлению в них типовых проблем для того, чтобы решить, какие именно общие принципы и методы будут отрабатываться на этих текстах, на какие трудности будет обращено внимание студентов.

Принцип обучения в контексте диалога культур.

Организация процесса преподавания иностранного языка на основе принципа обучения в контексте диалога культур предоставляет студентам-международникам возможность познакомиться с культурным многообразием мира, взаимовлиянием и

взаимообогащением ряда культур, изучить вклад отдельных культур в глобальную культуру, осознать свою принадлежность к глобальной культуре, не нарушив национальную самоидентификацию, сформировать чувство толерантности и уважения к другим культурам.

Известно, что в процессе обучения иностранному языку преподавателю постоянно приходится сопоставлять фоновые знания представителей двух языковых коллективов, подсказывать обучаемым необходимую информацию для понимания содержания учебных материалов. Данный факт позволяет говорить о том, что одна из главных задач подготовки специалистов-международников заключается в расширении их фоновых знаний.

Помимо того, что преподаватель иностранного языка должен владеть «основами мировой и отечественной культур в самом широком смысле этого слова» [4], ему необходимо использовать все возможности не только для того, чтобы сообщить студентам дополнительные сведения о различных аспектах культуры, и повседневной жизни иноязычного коллектива; об истории и вкладе в формирование мировой экономики и политики, но и стимулировать студентов к расширению собственных знаний.

Принцип интегративности.

Дисциплина «Иностранный язык» обладает уникальным интеграционным потенциалом, позволяющим организовать процесс обучения таким образом, чтобы задействовать межаспектные связи.

На изучение иностранного языка студентам-международникам отводится около 40% учебного времени. В связи с этим представляется целесообразным интегрировать изучение иностранного языка с приобретением знаний по истории международных отношений и внешнеэкономической деятельности, экономике и юриспруденции.

Опыт преподавания иностранного языка на основе принципа интегративности позволяет говорить о том, что приобретаемые студентами знания характеризуются глубиной, прочностью, действенностью.

В заключение отметим, что организация процесса обучения иностранному языку студентов-международников в соответствии с обозначенными выше принципами позволит преподавателю достичь положительных результатов.

Список литературы:

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. Санкт-Петербург, 2008. – С. 98.
2. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Москва, 2011. – С. 336.
3. Миньяр-Белоручев Р.К. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. Москва, 1991. – С. 151.
4. Пассов Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея: Учебное пособие. Москва, 2006. – С. 179.
5. Сластенин В.А. Педагогика. Москва, 2002. – С. 218.

Iermakova Zoia, University of management education the Institute of postgraduate education of engineering-pedagogical staff, senior teacher of the chair of pedagogics and psychology

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A MANIFESTATION OF A CULTURAL LEVEL OF THE TEACHER OF A VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTION

Abstract: the article considers the problem of formation and development of communicative competence of teachers in vocational education institutions. The author proves that the communicative culture, the culture of behavior and culture of the subject of the teacher it is necessary to consider as a unit, as a common culture, on the basis of which the control of the process of professional-pedagogical communication, regulation pedagogical relationship.

Keywords: professional and pedagogical communication, communicative competence, communicative culture, communicative personality, communicative abilities, contact mutually assistance.

Ермакова Зоя, Университет менеджмента образования, Институт последипломного образования инженерно-педагогических работников, старший преподаватель, кафедра педагогики и психологии

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОГО УРОВНЯ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Аннотация: В статье рассмотрена проблема формирования и развития коммуникативной компетентности педагога профессионально-технического учебного заведения. Автор доказывает, что коммуникативную культуру, культуру поведения и культуру предметной деятельности педагога необходимо рассматривать как одно целое, как общую культуру, на основе которой осуществляется управление процессом профессионально-педагогической коммуникации, регулирование педагогических взаимоотношений.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое общение, коммуникативная компетентность, коммуникативная культура, коммуникативная личность, коммуникативные способности, контактное взаимодействие.

Интегративные процессы развития общества можно обеспечить, если сформируем поколение педагогов, которые думают и работают по-новому. Сейчас востребован педагог, который бы выполнял свою работу профессионально, был уверен в себе, совмещал узкую специализацию с широким мировоззрением и всегда готов освоить новые формы, методы, технологии обучения и воспитания. Для него характерна высокая общая и профессионально-педагогическая культура.

Новое качество образования и педагогической подготовки инженеров-педагогов, по мнению многих исследователей (В. Быков, С. Гончаренко, И. Зязюн, И. Козловская, Н. Ничкало, С. Сысоева и др.), непосредственно связано с проблемой формирования и развития в институтах последипломного образования интегрированных знаний, умений и навыков, которые, в свою очередь, связаны с существенными трансформациями профессиональных функций педагогической деятельности преподавателей и мастеров производственного обучения профессионально-технических учебных заведений (ПТУЗ). Педагогу нужно владеть культурой профессионально-педагогического поведения, которое предусматривает эффективное взаимодействие с окружающими в любых ситуациях [1; 2; 3]. При таких условиях проблема развития коммуникативной компетентности педагогов ПТУЗ становится особенно актуальной, а ее решение требует существенных изменений в организации процесса обучения взрослых.

Цель статьи: доказать, что коммуникативную компетентность, как основу коммуникативной культуры, необходимо развивать и рассматривать как проявление общекультурного уровня педагога.

Составляющей педагогической деятельности есть общение [4]. В основном, когда преподаватель идет на занятие, он продумывает содержательный и методический компоненты, а социально-психологический, то есть общение, часто остается вне поля его внимания. Овладение первыми двумя компонентами происходит во время учебы будущего педагога в институте, а третьему (общению) никто не учит.

В учебно-воспитательной работе огромное значение имеет установление правильных взаимоотношений между педагогом и учащимися. Учащиеся профтехучилищ – это особая социальная группа. По своему возрасту они близки к школьникам старших классов, но главные их особенности проявляются не в возрастном, а в социальном плане. Учащийся профтехучилища является профессионально-направленной личностью. Профессиональный выбор резко влияет на ценностные ориентации, намерения, цели, идеалы, мотивы, потребности, образ жизни. Происходит расширение сферы общения учащихся, которые являются членами двух коллективов – учебного и производственного. Общение в трудовом коллективе способствует ускорению социального созревания учащихся.

Педагогический такт – это грамотное общение в сложных ситуациях, умение найти эффективный способ влияния на поведение учащихся, чувство меры, скорость реакции, способность быстро оценивать и реагировать на сложившуюся ситуацию, принимать правильные решения. При этом необходимо регулировать свои эмоции и чувства, быть коммуникативным, уравновешенным, принципиальным и требовательным, нетерпимым к шаблонам и формализму [4].

Профессионально-педагогическое общение - это особенный вид творчества, это система приемов общения педагога и учащихся, содержанием которой есть обмен информацией, познание друг друга, организация отношений в коллективе, сопереживание, смена ролей. Рассмотрим коммуникативную сторону общения.

Эффективность общения прямо пропорциональна коммуникативным усилиям человека. Под коммуникативной личностью будем понимать проявление личности, обусловленное совокупностью ее индивидуальных особенностей и характеристик, которые определяются степенью ее коммуникативных потребностей, когнитивным диапазоном, который сформировался и развивался в процессе познавательного опыта, а также собственной коммуникативной компетенцией. Развитие коммуникативной характеристики, своеобразное ее проявление и обуславливают социально-психологическое отличие одной личности от другой, оригинальность общения и взаимодействия в социуме.

С целью определения уровня развитости коммуникативной компетентности педагогов ПТУЗ был проведен эксперимент на базе Института последипломного образования инженерно-педагогических работников (г. Донецк). Экспериментальная и контрольная группы (всего 120 человек) были примерно одного возраста, с высшим образованием, одинаковыми условиями обучения (заочная форма).

Для оценивания реального уровня проявления коммуникативных и организаторских способностей педагогов ПТУЗ мы использовали методику «КОС-2» (за Б. Федоришиным и В. Синявским). Методика «КОС-2» не предназначена для прогнозирования развития названных способностей. Проанализировав результаты тестирования мы пришли к выводу, что высокого ($0.66 < K < 0.75$, где K – коэффициент оценивания) и очень высокого ($0.76 < K < 1.00$) уровней развитости коммуникативных (29.5-31%) и организаторских (32.7-34.5%) способностей имеет третья часть педагогов. Они проявляют инициативу в общении, способны самостоятельно принимать решения в нестандартных ситуациях, отстаивают свою точку зрения (см. табл. 1).

Таблица 1

**Уровни развитости коммуникативных
и организаторских способностей педагога ПТУЗ**

К	Уровни	Контрольная группа (58 респондентов)				Экспериментальная группа (62 респондента)			
		Коммуникат. способность		Организаторс. способность		Коммуникат. способность		Организаторс. способность	
		к-во	%	к-во	%	к-во	%	к-во	%
0.00- 0.45	Низкий	2	3.6	2	3.6	4	6.5	4	6.5
0.46- 0.55	Ниже среднего	14	24.0	14	24.0	18	29.0	16	25.8
0.56- 0.65	Средний	24	41.4	22	37.9	22	35.0	22	35.0
0.66- 0.75	Высокий	12	20.7	16	27.6	14	23.0	14	23.0
0.76- 1.00	Очень высокий	6	10.3	4	6.9	4	6.5	6	9.7

Ниже среднего ($0.46 < K < 0.55$) и низкий ($0.00 < K < 0.45$) уровни коммуникативных способностей имеют 27.6-35.5% респондентов, а организаторских - 27.6-32.3% опрошенных. Такие педагоги чувствуют себя неуверенно с коллективом учащихся, не отстаивают свое мнение, не принимают самостоятельных решений. Результаты исследования были использованы для мотивации развития профессиональных качеств.

Сами по себе правильные отношения не возникают, их нужно целенаправленно формировать. Поэтому коммуникативная функция общения является важнейшей в деятельности любого педагога, суть которой заключается в установлении правильных отношений с учащимися и зависит от коммуникативной культуры участников общения. «Коммуникативная культура – это совокупность культурных норм, культурологических знаний, ценностей и значений, используемых в процессе коммуникации, в том числе и при общении» [5, с. 131]. Коммуникативная культура имеет три составляющие: правила коммуникативного этикета (они определяют порядок и выбор обращения, представления); правила согласования коммуникативного воздействия (они задают тип общения: деловое, светское, интимное и т.д.); правила самоподачи (они определяют индивидуальный успех отдельных участников общения, служат для создания в окружающих определенного впечатления о себе).

Коммуникативная способность – это и природная одаренность педагога в общении, и коммуникативная производительность [3]. Современный человек достаточно одарен, чтобы развить в себе высокую коммуникативную производительность, даже если он не является врожденным гением общения. Для этого ему необходимо совершенствовать свои коммуникативные знания и умения, использовать коммуникативные методы и приемы в зависимости от разных педагогических ситуаций.

Для того чтобы понять, как реализуется коммуникативная функция, нужно, прежде всего, знать, как развивается контактное взаимодействие педагога и учащегося, как его поэтапно формировать. Условно можно выделить три уровня контактов: формальные контакты, контактное взаимодействие, контактное взаимосодействие.

Формальные контакты – это механические контакты, которые чаще всего проявляются на первом этапе работы педагога с учащимися. Такими контактами характеризуются те отношения педагогов и учащихся, в которых они являются лишь членами одной контактной группы. Длится этот период недолго, до тех пор, пока педагог не узнает индивидуальные особенности учащихся и не начнет с ними решать совместные задачи. При формальном контакте педагогические усилия малопродуктивны.

Более высокий уровень контактов – это контактное взаимодействие, возникающее в процессе совместной деятельности педагога с учащимися. Влияние одного человека на другого в процессе межличностного взаимодействия – неотъемлемая часть любой формы общения. В наше время каждый человек становится объектом влияния многих других индивидов, расширяются возможности противостояния чуждому влиянию, поэтому проблема педагогического влияния становится наиболее актуальной. Педагог воздействует на учащегося, который чувствует и реагирует на это влияние (как положительно, так и отрицательно). Реакция учащегося соответствующим образом влияет на педагога. Из

системы этих воздействий складывается взаимодействие. Если учащийся правильно воспринимает воспитательные воздействия и необходимым образом реагирует на них, тогда складывается позитивное взаимодействие. Если учащийся не воспринимает воздействие и проявляет пассивность либо реагирует на них отрицательно, иногда даже оказывает противодействие, тогда складывается негативное взаимодействие. При контактном взаимодействии благополучие проявляется лишь по внешним признакам: учащиеся исполнительны, но процесс их развития замедлен.

Контактное взаимодействие – высший уровень контактов, существенной особенностью которого является то, что учащийся проявляет «встречное усилие», а не только идеально исполняет требования педагога. Учащийся сотрудничает с ним, содействует ему в решении поставленных задач. При контактном взаимодействии обеспечивается восприятие воспитательных воздействий, правильное реагирование на них, включенность личности учащегося в процесс самосовершенствования.

По мере совместной деятельности контакты педагога и учащихся сами по себе будут развиваться от формальных до контактных взаимодействий. У некоторых педагогов формальные контакты с отдельными учащимися затягиваются на несколько месяцев со дня комплектования группы. По результатам проведенного эксперимента можем констатировать, что количество учащихся, с которыми развивается контактное взаимодействие, минимально и составляет 5 - 6%. Это является существенной причиной не эффективной воспитательной работы. Для установления контакта педагогу необходимо вести комплексную специальную работу, соблюдая следующие условия: усовершенствование собственной коммуникативной компетентности; умение формировать коммуникативную культуру учащихся; комплексное изучение личности учащегося; знание индивидуально-психологических особенностей каждого учащегося; знание уровня воспитанности учащегося; знание закономерностей формирования контактного взаимодействия; соблюдение логики поэтапного формирования контакта. К важнейшим этапам формирования контактного взаимодействия можно отнести: поиск точек соприкосновений; накопление согласий; определение содержания и сферы контактного взаимодействия; взаимную адаптацию друг к другу и установление партнерских отношений в процессе совместной деятельности; согласование норм и коррекции контактного взаимодействия; переход к развернутым контактными отношениям на основе взаимодействия.

Коммуникативная функция не исчерпывается формированием контактного взаимодействия педагога и учащегося. Педагог призван отвечать за социально-психологический климат в ученическом коллективе; за отношения с родителями, с администрацией, членами трудового коллектива, в которых проходит производственная практика.

Таким образом, на основе выше изложенного материала можем констатировать, что коммуникативная культура педагога имеет следующие составляющие: творческая мотивация педагогической деятельности, которая гуманистически направлена на всестороннее развитие учащегося; коммуникативные способности педагога (интеллектуально-логические, перцептивные); педагогический артистизм; знание основ

профессионально-педагогического взаимодействия, которое обеспечивает успешное протекание коммуникативных процессов в различных ситуациях общения; характер и результативность педагогического общения в конкретной деятельности (адекватность действий и поведения); создание атмосферы сотворчества и бесконфликтности.

Коммуникативная культура, культура поведения и культура предметной деятельности педагога представляют собой одно целое, общую культуру, на основе которой осуществляется коммуникация как обмен информацией, моделирование и управление процессом профессионально-педагогической коммуникации, регулирование педагогических взаимоотношений. Поэтому, мы считаем, что коммуникативная компетентность, как проявление общекультурного уровня педагога, необходимое условие успешной и активной работы педагога с информацией, направленной на обучение и воспитание учащихся.

Дальнейшими перспективными направлениями исследования есть разработка и внедрение в учебный процесс последипломного образования многоуровневой системы организации обучения на курсах повышения квалификации, направленной на развитие коммуникативной компетентности педагогических работников ПТУЗ.

Список литературы:

1. Ершова А., Букатов В. Режиссура урока, общения и поведения учителя. Москва, 1995. – С.268
2. Орбан-Лембрик Л. Психологія професійної комунікації. Чернівці, 2010. – С.528
3. Савенкова Л. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління. Київ, 2005. – С.212
4. Волкова Н. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика. Дніпропетровськ, 2005. – С.256
5. Ильин Е. Психология общения и межличностных отношений. Питер, 2009. – С.576

Irina Kucherenko, Kherson state University Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, Doctoral student

Pedagogical designing a strategic platform of contemporary native language lesson

Abstract. The article deals with theoretical and methodological foundations of modern Ukrainian lesson (native) language in the elementary school. The specificity of pedagogical designing, which influences the effectiveness of the lesson and is related to the implementation of modern teaching technologies. The characteristic of the concept of «linguodidactic designing», which is defined methodological element of professional work of teachers, teacher integrated system of actions aimed at determining the pedagogical conditions for effective technology development and implementation of modern class teaching project to develop communicative competence of students.

Keywords: instructional designing, pedagogical designing, simulation, proper designing, construction, modern Ukrainian language lesson.

Кучеренко Ірина, Херсонський державний університет, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант

Лінгводидактичне проектування як стратегічна платформа сучасного уроку рідної мови

Анотація. У статті розглянуто теоретико-методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі. Визначено специфіку педагогічного проектування, що впливає на результативність уроку і пов'язане із реалізацією педагогічних технологій. Охарактеризовано поняття «лінгводидактичне проектування», під яким розуміємо методичний елемент професійної діяльності вчителя, цілісну систему дій педагога, спрямованих на визначення педагогічних умов, що забезпечують розробку ефективної технології сучасного уроку та реалізацію педагогічного проекту з метою розвитку комунікативної компетентності учнів.

Ключові слова: педагогічне проектування, лінгводидактичне проектування, моделювання, власне проектування, конструювання, сучасний урок української мови.

Постановка проблеми. Ключовим і методично важливим етапом педагогічної діяльності вчителя української мови є процесуальний аспект підготовки до уроку, структурування навчально-методичного матеріалу, створення моделі уроку і побудова конспекту навчального заняття. Сучасна дидактика й лінгводидактика перспективним визначає процес педагогічного проектування, що створює можливості продуктивно,

доцільно й ефективно визначити майбутній перебіг уроку, його структурні етапи, змістову наповнюваність, вибір форм, методів та прийомів навчання. Педагогічне проектування є важливим чинником, що впливає на результативність уроку рідної мови, оскільки пов'язане із реалізацією педагогічних технологій.

У ХХ ст. у методичній теорії та освітянській практиці використовувався традиційний підхід до підготовки уроку, а на початку ХХІ ст. у результаті модернізації освіти утверджується технологічний підхід до мовного навчання, що вимагає від учителя адаптуватися в умовах перманентних змін освіти і технології навчання, оптимізувати, вдосконалити власну професійну діяльність. Це стосується педагогічного проектування сучасного уроку української мови, його теоретико-методичного обґрунтування і розробки системної цілісної взаємодії вчителя й учнів.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі класичного попереднього планування й прогнозування того, як саме буде проводитися урок мови, що на ньому вивчати, яким чином, за допомогою яких методів, прийомів, засобів, які організаційні форми запровадити, приділяли увагу педагоги, психологи та лінгводидактики в багатьох наукових розвідках (Алексюк А., Біляєв О., Безрукова В., Донченко Т., Єрмаков І., Махмутов М., Онищук В., Підласий І., Плиско К., Пометун О., Скаткін М., Сухомлинський В., Текучов О. та ін.). Теоретико-практичний аспект використання проектування процесу навчання української мови, уроку рідної мови у більшості сучасних методичних досліджень і публікацій автори (Голуб Н., Горошкіна О., Караман С., Мамчур Л., Остапенко Н., Пентилюк М., Шелехова Г. та ін.) порушують означене питання, однак нині бракує ґрунтовних наукових напрацювань щодо теоретичних і методичних засад педагогічного проектування сучасного уроку української мови в основній школі.

Мета статті – визначити специфіку педагогічного проектування уроку української мови в основній школі, з'ясувати особливості лінгводидактичного проектування (моделювання, власне проектування, конструювання), охарактеризувати особливості моделювання змістових компонентів і структурних етапів уроку рідної мови.

Виклад основного матеріалу. Розроблення проблеми модернізації технології сучасного уроку української мови в основній школі лежить у площині пошуку шляхів актуального і випереджувального реагування на виклики часу та визначення продуктивних способів педагогічного проектування, організації та керування пізнавальною діяльністю учнів упродовж навчального заняття. Згідно лексикографічних джерел, дефініція «проектування» (від лат. *projectus* – «кинутий вперед») означає «1. Складати, розробляти проект; конструювати що-небудь. 2. Планувати, намічати здійснити що-небудь [7]» і походить від лексеми *проект*, що трактується як «план, задум організації, влаштування [7]»; це «процес створення проекту, прототипу, праобразу майбутнього або можливого об'єкта чи стану, що передує втіленню задуманого в реальному продукті [6]», «творча, інноваційна діяльність, оскільки завжди спрямована на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту..., категорія перетворювальної діяльності, яка конструюється проектом [4]». Як бачимо, проектування включає основні етапи процесу як діяльності й чітко відображає послідовну роботу вчителя щодо підготовки й проведення уроку рідної мови.

У процесі аналізу філософських, психологічних і педагогічних наукових праць було встановлено, що поняття «проектування» вживається у таких значеннях: як специфічні особливості та принципи людської діяльності; як метод наукового пізнання; як

сукупність прийомів або способів (методів), що забезпечують створення проектів здійснення різних аспектів людської життєдіяльності. Педагогічне проектування – це індивідуальна діяльність учителя, спрямована на попереднє розроблення основних елементів педагогічної ситуації або цілісного педагогічного процесу: цілей і завдань, плану, організаційних форм, методів і засобів, форм і методів контролю, корекції та оцінки результатів педагогічної роботи й учіння [8]. Використання терміну «проектування» у дидактиці та лінгводидактиці пов'язано з утвердженням системного підходу й розвитком технологічного підходу до організації навчання. Власне розроблення основних елементів системи навчання з наступним їх синтезом в єдине ціле і є створення проекту педагогічної системи. Це процес проектування навчально-виховної системи мовної освіти, у межах якої функціонує урок української мови. Поділяючи точку зору Н. Остапенко, що педагогічне проектування – «складна багатоступінчаста діяльність, що передбачає здійснення низки логічно послідовних дій, які допоможуть наблизити розробку передбачуваних завдань від загальної ідеї до точно описаних конкретних кроків [6]», зауважимо, що педагогічне проектування проявляється як загальне (мовна освіта), так і конкретне (навчальне заняття). Педагогічне проектування, на думку І. Боровік, може здійснюватися на різних рівнях: рівні навчального предмету, рівні розділу, рівні уроку, рівні фрагменту уроку (педагогічної ситуації) [2].

Під лінгводидактичним проектуванням розуміємо системний елемент професійної діяльності вчителя, цілісну систему його дій, спрямованих на визначення педагогічних умов, що забезпечують ефективну навчальну діяльність на уроці, розробку ефективної технології сучасного уроку та реалізацію педагогічного проекту з метою розвитку комунікативної компетентності учнів. Контент-аналіз існуючих у науковій літературі трактувань аналізованого поняття дозволив сформулювати власне визначення терміноелемента. Лінгводидактичне проектування – це конструктивна і продуктивна діяльність учителя-словесника, що передбачає побудову різномовної освітньої практики, включає розробку інноваційної технологічної моделі сучасного уроку української мови, передбачення основних дій педагога й учнів, визначення і конструювання етапів процесу перебігу уроку, прогнозування майбутніх його результатів, створення ідеального в теоретико-методичному аспекті образу уроку, здійснення та оцінка наслідків реалізації творчих методичних задумів словесника.

Проектування тісно пов'язано із сучасним технологічним підходом до рідномовної освіти і власне з технологією навчання української мови, адже у процесі й за допомогою проектування створюється педагогічна технологія, що забезпечує розвиток учасників педагогічного процесу. Саме тому вкрай важливо застосування педагогічного проектування як важливого складника професійної діяльності вчителя-словесника у процесі розроблення продуктивної технології сучасного уроку рідної мови в основній школі.

З метою здійснення ефективного проектування уроку в площині сучасного мовноосвітнього простору необхідно чітко усвідомити зміст поняття «процес навчання». У власних наукових пошуках С. Гончаренко, переосмислюючи аналізоване поняття з урахуванням вимог сьогодення, цілком справедливо визначає його сутність, а саме наголошує, що процес навчання – це «реалізація процесу взаємопов'язаних діяльностей учителя (діяльність викладання й діяльність з організації й управління навчальною діяльністю учнів) і діяльності учнів (учіння), спрямованих на опанування учнями системи знань з основ наук, умінь і навичок їх практичного застосування, розвиток творчих

здібностей [4]». Власне процес навчання і зреалізовується під час реального перебігу основної форми організації освітнього простору, а саме – на уроці української мови.

Крізь призму процесу навчання української мови простежуються основні складники педагогічного проектування, тобто чітко саме діяльність необхідно спланувати, розробити, організувати і здійснити на уроці української мови. Відповідно до сучасного семантичного наповнення дидактичного терміноелемента «процес навчання» визначаємо основні аспекти проектування уроку української мови в основній школі – у полі діяльності вчителя й у полі діяльності учня. Як бачимо, процес проектування стосується з одного боку навчання, організації й керування вчителем процесу діяльності учнів на уроці, а з іншого – учіння, навчально-пізнавальної діяльності учнів. Ефективність педагогічного проектування і виявляється у продуктивній взаємопов'язаній та взаємопроникаючій діяльності всіх учасників навчального процесу.

Вважаємо, що лінгводидактичне сучасного уроку української мови – це змістове наповнення поля діяльності вчителя й поля діяльності учнів відповідно до сучасної парадигми мовної освіти, теми й мети уроку, на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників навчального процесу з метою створення оптимальних умов для ефективного розвитку мовної особистості кожного учня в класі, формування його індивідуальної комунікативної компетентності (опанування знань, формування вмінь та навичок, вироблення досвіду практичного застосування набутого) й особистої активної самовизначеності, самореалізації й саморозвитку.

В. Безрукова, розглядаючи педагогічне проектування як попереднє розроблення основних деталей майбутньої діяльності педагогів і дітей, виділяє три етапи проектування: педагогічне моделювання, педагогічне проектування, педагогічне конструювання. Педагогічне проектування – це розробка цілей (загальних ідей) створення педагогічних систем, процесів або ситуацій і основних шляхів їх досягнення; педагогічне проектування (створення проекту) – подальше розроблення створеної моделі і доведення її до рівня практичного використання; педагогічне конструювання (створення конструктора) – це подальша деталізація створеного проекту, наближення його для використання в конкретних умовах реальними учасниками виховних відносин [1]». Концепція вченої є раціональною, плідною, визнаною у наукових колах. Екстраполювавши цю ідею на площину інноваційної професійної діяльності вчителя-словесника, вважаємо, що лінгводидактичне проектування сучасного уроку рідної мови складається із основних етапів: моделювання, власне проектування, конструювання.

Моделювання є вихідним етапом планування, на якому педагог визначає концепцію уроку, чітко формулює мету, конкретизує цілі, визначає зміст навчального заняття (теоретичний, практичний методичний компоненти), встановлює структурні етапи уроку. Таким чином створює таблицю-модель уроку. Власне проектування є найбільш складним, креативним, плідним, дієвим відносно загального проектування, оскільки передбачає уточнення концепції та мети уроку, наповнення створеної моделі, наповнення всіх її складників, визначення ідеального теоретико-методичного образу уроку, створення і розроблення технології його проведення. Цей процес вимагає матеріальної фіксації на папері змісту, структурних етапів, форм, методів, прийомів і засобів навчання. Конструювання – це деталізація створеного проекту відповідно до конкретного класного колективу. На етапі конструювання, що є навчальною і методичною діяльністю, необхідно адаптувати розроблену модель до реальних учасників навчально-виховного процесу,

наблизити до справжніх педагогічних умов, передбачити особливості організаційних форм навчальної діяльності, методів і прийомів.

Педагогічне проектування реалізується шляхом створення різноманітних педагогічних документів і включає в себе опис майбутньої технології навчання. У дидактиці та лінгводидактиці визначають різні форми документування процесу педагогічного проектування уроку вчителем – конспект, план, таблиця, матриця, методична розробка тощо. Педагогічна технологія як механізм розроблення теорії і практики сучасного уроку створюється всією системою проектування, цілісно й у взаємозв'язку всіх його етапів (моделювання, проектування, конструювання), що показують як навчальна ціль і методична ідея вчителя поступово створюється, перетворюється, розробляється й упроваджується в реальне навчальне заняття. Пропедевтичним етапом педагогічного проектування постає моделювання, що дає змогу прогнозувати й аналізувати реалізацію завдань сучасної мовної освіти, визначити концепції уроку, встановити змістовий компонент уроку, спрогнозувати технологію навчального заняття.

Процес проектувальної діяльності учителя повинен реалізовувати важливі стратегічні підходи до моделювання уроку української мови, реалізація яких буде сприяти підвищенню рівня знань учнів, набуттю мовних, мовленнєвих, комунікативно дієвих, практично орієнтованих умінь та навичок, а також забезпечувати необхідні педагогічні умови для підготовки учня не тільки як «носія знань», а формування мовної особистості учня, здатного орієнтуватися й пристосовуватися до нових умов спілкування, творчо пізнавати та впливати на процес навчальної, а в подальшому життєвої мовленнєвої комунікації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Лінгводидактичне проектування сучасного уроку української мови в основній школі відбувається поетапно, поступово конкретизуючи, уточнюючи, вдосконалюючи у змістовому й методичному аспекті кожен компонент технологічної моделі уроку. Проектування має здійснюватися шляхом гармонійного застосування традиційних й інноваційних методів і прийомів, сучасних засобів навчання, різнотипних організаційних форм з метою надання практичного спрямування й дієвості в аспекті реалізації освітньої стратегії перспективного формування мовної особистості учня, його власної високорозвиненої комунікативної компетентності. Лінгводидактичне проектування забезпечує розроблення ефективної технології уроку мови, створює необхідні умови спільних навчальних дій учителя й учнів.

Література

1. Безрукова В.С. Педагогика. – Екатеринбург, 1996. – С. 100.
2. Боровік О. Педагогічне проектування як показник творчого потенціалу вчителя. – Херсон, 2010. – С. 9.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ, 1997. – 376 с.
4. Енциклопедія освіти. – Київ, 2008. – С. 717.
5. Колесникова И. Педагогическое проектирование. – Москва, 2005. – С. 2.
6. Остапенко Н. Місце моделювання як методу навчання в педагогічному проектуванні (на матеріалі вищої школи) // Українська мова і література в школі – 2004. – №6. – С. 41.
7. Сучасний словник української мови. – Харків, 2006. – С. 592.
8. Энциклопедия профессионального образования. – Москва, 1999. – С. 717.

*Yustyk Irina, Cherkasy National University named after Bogdan
Khmelnitsky, Lecturer, Department of Automation
and Computer Integrated Technologies*

WEB-ORIENTED SYSTEMS AS A MEANS OF CONTENT MANAGEMENT

Abstract: This article is devoted to the characteristics of Web- oriented systems management structural units of the organization as the basic means of content management. It is considered the notion of content, its characteristics and impact of Web-oriented systems on content view.

Keywords: content, information, Web-oriented system, content management, electronic document management.

*Юстик Ірина, Черкаський національний університет
ім. Б. Хмельницького викладач, кафедра автоматизації
та комп'ютерно-інтегрованих технологій*

WEB-ОРИЄНТОВАНА СИСТЕМА ЯК ЗАСІБ УПРАВЛІННЯ КОНТЕНТОМ

Анотація: Дана стаття присвячена розгляду особливостей Web-орієнтованих систем управління структурними підрозділами організацій, як основних засобів управління контентом. У ній розглядається поняття контенту, його характеристики та вплив Web-орієнтованих систем на представлення контенту.

Ключові слова: контент, інформація, Web-орієнтована система, управління контентом, електронний документообіг.

Сьогодні поняття контенту вважається основним ідентифікатором або змістом інформаційних ресурсів, що говорить про відокремлення його від візуального представлення. Особливе місце у визначенні поняття контенту займає така його характеристика, як неструктурованість, хоча певні його частини можуть бути структурованими. Така різноплановість інформації в поєднанні з її інтеграцією в певному ресурсі дозволяє зробити інтерпретацію управління контентом як набір певних інтегрованих сервісів, які забезпечують необхідні можливості по роботі з контентом і можуть абстрагувати від користувачів і адміністратора (-ів) особливості програмного та технологічного середовища існування та реалізації контенту.

Управління інформаційним контентом (змістом) є досить складним напрямком підготовки майбутніх фахівців. Його актуальність спричинена зростаючою кількістю різноманітних ресурсів Інтернету та розширюється по кількості сфер їх застосування, а

також активним використанням електронного документообігу та Інтранет-середовищ в діяльності різних установ чи підприємств. Сьогодні в області створення та управління контентом працює велика кількість фахівців різної кваліфікації та профілю. Особливо важливе значення управління контентом має для галузі освіти, де контент і форма його представлення відіграють важливу роль в організації навчального процесу.

Однією з найважливіших особливостей сучасного етапу розвитку Інтернету є те, що він став не тільки активним інструментом навчання, він поширюється на всі сфери суспільно-інформаційного життя, що істотно дозволяє оптимізувати ділові, побутові та робочі відносини між людьми. Тому управління Web-контентом є одним з найважливіших завдань для підвищення ефективності діяльності людини. Своєчасне і оперативне оновлення інформаційного наповнення ресурсу суттєво впливає на діяльність навчального закладу чи компанії (підприємства). Поява систем управління контентом (Content Management Systems) є закономірним етапом розвитку сучасних інформаційних технологій. Вони дозволяють виконувати завдання управління інформаційним наповненням ресурсів не тільки програмістам, знайомим з Web-програмуванням, а, в першу чергу, фахівцям, які безпосередньо формують та використовують інформацію в ході певного робочого процесу. Це дозволило сконцентруватися на завданнях планування та управління діяльністю у сфері створення та управління контентом інформаційних ресурсів.

Можна виділити два напрямки в управлінні контентом: управління Web-контентом і керування електронним документообігом організацій на основі Web-інтерфейсу.

Системи управління контентом (SCC) призначені для управління контентом на сайті чи Web-орієнтованій системі (додавання, видалення, редагування контенту), більш складні розробки забезпечують функції адміністрування існуючих ресурсів (зміна структури системи, розмежування прав доступу), а також можуть бути інструментом для розробки нових ресурсів.

За рівнем розв'язуваних завдань виділяють такі види SCC:

- системи, за допомогою яких власник може самостійно управляти змістом свого ресурсу, не вдаючись до послуг розробників;
- системи, що дозволяють автоматизувати управління системою: її змістом, структурою, дизайном;
- спеціалізоване програмне забезпечення для автоматизованої розробки і підтримки динамічних систем [1, с.4].

Системи управління контентом можуть реалізовуватися як рішення, створені під конкретний проект і розвинути до універсальної CMS, а також як рішення, спочатку створені як інструментарій розробника.

Системи електронного документообігу організації, що використовують Web-інтерфейс, включають системи документообігу організації, в яких є функції роботи з документами через Web-інтерфейс. Системи документообігу часто використовуються для оптимізації робочих процесів організації, оскільки такі системи інтегровані з корпоративною інформаційною мережею.

Управління корпоративним контентом здійснюється з використанням спеціалізованих програмних систем класу Enterprise Content Management (ECM). Враховуючи, що контент не може існувати окремо від бізнес-процесів організації, ці системи інтегруються з системами управління організаціями (business process management, BPM).

Наприкінці 20-го сторіччя з'явилися нові технології автоматизації бізнес-процесів (workflow), вони частково були інтегровані в системи управління документами і далі розвивалися в їх рамках, інші існували як окремі продукти і поступово еволюціонували в програмне забезпечення управління бізнес-процесами. Завдання таких систем – інтеграція різних додатків з використанням єдиних стандартів, підтримка сервіс-орієнтованої архітектури та управління потоками робіт в оперативному режимі [1, с. 6].

Можна говорити про процеси, орієнтовані на контент, тобто такі, в яких він визначає хід процесу або є його результатом. Багато сучасних систем класу BPM не орієнтовані на управління неструктурованою інформацією і для управління бізнес-процесами, орієнтованими на контент, організації або використовують вбудовані в системи ESM механізми workflow, або використовують зовнішні інструменти BPM, взаємодіючі з корпоративним сховищем ESM.

Зазвичай контент Web-ресурсів поділяється на два типи: текстовий і той, що може передаватися за допомогою системи знаків, його ще називають мультимедіа тип.

Дослідник І. Мащенко у своєму визначенні звертає увагу на технічні особливості використання другого типу: "Мультимедіа – це комп'ютерно-орієнтований метод, заснований на використанні текстових, графічних і звукових можливостей комп'ютерних пристроїв в інтерактивному режимі" [3, с. 241].

Л. Марчук акцентує увагу на комбінуванні різних медіа засобів з використанням звуку, образів, тексту, підкреслюючи, що мультимедіа є взаємодією візуальних ефектів чи аудіо технологій з інтерактивним програмним забезпеченням. Зазвичай це означає поєднання тексту, звуку і графіки, а останнім часом все частіше — анімації та відео [4, с. 83].

Працюючи постійно з наповненням контенту, можна прийти до висновку, що якоїсь окремої мультимедійної одиниці не існує. Використання мультимедіа технологій під час роботи з Web-орієнтованими системами змушує поєднувати та комбінувати різноманітні інформаційні одиниці, якими є візуальний аудіо і аудіовізуальний контент [2, ст. 1].

Візуальний контент формується за допомогою наповнення візуальним змістом, це є продукуванням та споживанням різного роду інформації у візуальній формі; процес обміну, зв'язку, спілкування між адресатом, каналом та реципієнтом на рівні зорових рецепторів.

Тобто візуальним контентом є інформаційним наповненням засобів масової комунікації – Web-ресурсів, виражений за допомогою візуальної мови: зображення, знаків, відео тощо. Цей контент формує новий канал комунікації, який у XX столітті отримав назву «візуальні комунікації».

Класифікації візуального контенту. Існує багато класифікацій різних видів інформації, проте для визначення поняття «візуальний контент» актуальними залишаються дві:

1. За способом сприйняття людиною. Залежно від того, яким шляхом надходить інформація, розрізняють п'ять її видів: зорову, слухову, нюхову, смакову та тактильну.

2. За способами опрацювання інформація поділяється на числову, текстову, графічну та звукову.

За характером інформації візуальний контент може бути комерційного (банери та анімація), розважального (фотографія чи ілюстрація) та інформаційного (інфографіка і відео-репортаж) змісту, вираженого у різних форматах одночасно [2, с. 3].

Інформація, особливо її автоматизована обробка, і тепер залишається важливим фактором підвищення ефективності діяльності будь-якої організації. Важливого значення у використанні інформації набувають способи її реєстрації, обробки, нагромадження і передавання; систематизоване збереження інформації та її виведення в потрібній формі; виробництво нової числової, графічної та іншої інформації.

Підвищують ефективність інформаційних систем за допомогою наскрізної структури і сумісності інформаційних систем, які дають змогу усунути дублювання і забезпечують багатократне використання інформації, встановлюють визначені інтеграційні зв'язки, обмежують кількість показників, зменшують обсяг інформаційних потоків, підвищують рівень використання інформації. Інформаційна система повинна підтримувати такі функції, як надання інформації (наприклад, потрібної користувачам для розв'язання науково-виробничих задач) та створення найзручніших умов для її поширення (наприклад, проведення адміністративно-організаційних, науково-дослідних і виробничих заходів, які забезпечують її ефективне розповсюдження).

Функціональність інформаційних систем залежить від організаційно-управлінської структури організації, технології документообігу та всього, що необхідно для підтримки ефективного бізнесу.

За сучасного рівня розвитку програмного забезпечення, існує безліч різноманітних програмних засобів обробки інформації, написаних різними мовами програмування за вище переліченими методами. Різноманіття програмних пакетів (ПП) пов'язано із специфікою кожної галузі, в якій проводиться обробка. Наприклад, для обробки графічних зображень широко використовуються методи розпізнавання образів, криптографічні методи [4, с. 87].

Водночас характерною особливістю Web-орієнтованих інформаційних систем, зокрема систем управління контентом Web-сайтів, є наявність великої кількості документальної інформації, причому самі ці документи часто генеруються динамічно, на основі тих чи інших процедур. Тому Web-орієнтована інформаційна система, яка ґрунтується на знаннях, повинна бути орієнтована на роботу як з онтологіями, так і з документами і множинами документів.

Переважно, під час розробки Web-орієнтованих інформаційних систем, які використовуються в мережі Інтернет чи в локальній мережі окремої установи, постає задача створення структурно складних систем. Такі системи складаються з компонентів, кожен з яких виконує свою роль у життєвому циклі системи, і задачі, що виконуються ними, є самостійними, вони можуть бути окремими повнофункціональними системами.

Для таких підсистем вже є готові рішення, які успішно експлуатуються. В такому випадку для економії виробничих ресурсів розробника доцільно використати вже готовий програмний продукт – платний або з відкритим кодом.

У випадку, коли технологія, на якій ґрунтується створення такої інформаційної системи, не збігається з технологією, на якій ґрунтується готове рішення певної підсистеми постає проблема інтеграції цих продуктів з метою надання користувачам зручних засобів розв'язання задач. Як показує світовий досвід, більшість розробників вважає доцільним не зв'язувати компоненти в єдине середовище користувача, що, своєю чергою, спричиняє значні незручності.

Тому в основу моделі інформаційної бази Web-орієнтованої системи необхідно покласти дві вузлових компоненти: онтологію предметної області та множину документів, а також зв'язки між цими компонентами. Іншими словами, необхідно

побудувати граф, який складається не з логічно розрізнених документів, що характерно для більшості сучасних Web-орієнтованих систем, а з описів реальних класів предметної області, їх екземплярів та зв'язків між ними, а також пов'язаних з ними документів. Тобто, можна говорити про проблему «занурення» множини документів, які можуть бути статичними або генеруватися динамічно в загальну семантику предметної області [5, с. 8-10].

Висновки. Таким чином, можна сказати, що візуальний контент є способом відображення інформації, що визначає особливості Web-орієнтованих систем управління структурними підрозділами організацій. Це надає системам нові переваги та можливості для передавання інформації цільовій аудиторії.

Аналізуючи основні аспекти розробки Web-орієнтованих інформаційних систем можна сказати, що однією з найважливіших задач є створення архітектури окремих частин системи та їх взаємодії. Стрімкий розвиток Web-орієнтованих технологій приводить до збільшення їх абстрагування, що приводить до потреби створення власного програмного продукту, націленого на конкретну задачу.

Зрозуміло, що є низка проблем, пов'язана зі створенням таких продуктів, особливо з відображенням інформації в тому вигляді, якого потребує конкретна задача. Оскільки загалом, впровадження Web-орієнтованих систем управління структурними підрозділами організацій знаходиться значно позаду їх теоретичного дослідження, це вказує на актуальність проблематики і глибокого її вивчення.

Список використаних джерел

1. Бойко Н.І. Моделювання Web-орієнтованих систем та напрямки розвитку Web-ресурсів. – Львів, 2012. – 9 с.
2. Кулаковська Х. Візуальний контент інтернет-ЗМІ: термінологічні засади дослідження. – К.: Вісник книжкової палати, 2012, №6. – 3 с.
3. Марчук Л. М. Словник термінології сучасної журналістики / Л. М. Марчук, А. С. Попович. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2010. – 89 с.
4. Мащенко І. Г. Енциклопедія електронних мас-медіа: словник-госарій термінів і виразів. – К.: Київ. міжнар. ун-т, 2007. – 417 с.
5. Suren A. pOWL – A Web Based Platform for Collaborative Semantic Web Development // powi.sourceforge.net/swc/powl_usage.pdf Semantic Web Development Platform. – pOWL, www.powl.sourceforge.net.

*Kobrina Larisa, Pushkin Leningrad State University,
Full Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Vice-rector for Research*

The national system of special education as the base for the inclusive education and upbringing

Abstract: The article considers the system of special education as the unique one of socialization and integration of children with disabilities, allowing to become the base for the inclusive education in Russia.

Keywords: socio-pedagogical system, special education, integration, inclusion, children with disabilities.

The Russian system of special education is the unique socio-pedagogical system of socialization and integration of children with disabilities. Today it is the base for the inclusive education to be actively discussed in Europe and Russia.

When someone speaks about integration or inclusion of a disabled child, it is necessary to keep in mind that each of these phenomena has its own particular characteristics. However, it is the same process judging by the fact and the content.

Experts often interpret integration and inclusion differently: integration is considered as a joint educational process, inclusion – as including in co-existence. So do they differ? And is the process of inclusion in educational systems really new?

Scientific literature of 1990 – 2000s gives us an interpretation of the term «integration» by Russian scientists [1, 2, 3, 4, 5, 6]. At the same time Belarusian authors wrote about the same things («not just co-education, but co-existence») [7, 8, 9]. So wasn't it the process of inclusion in our systems of special and general education even then, more than 10 years ago?

Thereupon I would like to refer to the modern scientific literature that discusses several approaches to education of persons with disabilities. These approaches are mainstreaming, integration, and inclusion. Each of them has its advantages and disadvantages.

Mainstreaming implies communication of children with disabilities with their contemporaries only within various cultural and leisure activities or particular lessons. Thus, this approach supposes not meeting educational goals, but extending social contacts. However, the socio-cultural communication is not new for the domestic systems of special and general education. Besides, nobody promised the failure of relationships between children with disabilities and their contemporaries under mainstreaming conditions.

Integration means bringing the needs of children with mental and physical disabilities in line with the system of general education, which has still been unchanged and unsustainable for them. Pupils attend customary schools, but study in specialized forms according to a type of violations in psychophysical development.

It should be noted that a teacher who has been oriented to work with children with normal mental development since the time when (s)he was a university student, has no knowledge in the field of defectology and no skills in correctional technologies and special methods of teaching,

and often has no desire to teach such children and communicate with them. Moreover, (s)he is not able to assess the degree of the violation and to work out an individual course of further development and training for a child. It is also necessary to take into account that at the secondary school a child with disabilities, who has accustomed to the increased attention in the family and in the special educational institution, might realize himself to be one of the many, and often a loser, who is rejected or ignored by normally developed children of the same age, that can cause his / her school disadaptation.

«Inclusion» is an English term. It is interpreted as reforming schools and redevelopment training rooms so that they might meet the needs of all children without exception. The inclusive education implies that all children have equal opportunities to participate in the social life of the educational institution, and all pupils should be provided with support (here the question arises: what support and by whom?) to enable them to success, to feel the value of co-existence in the team. However, until all concerning the inclusion tends to make pronouncements for effect. No support is possible without a teacher-pathologist, a speech therapist, a special psychologist. This means the involvement of special education experts in the educational institution, and, consequently, the creation of new rates, the additional costs.

In addition, a teacher, a psychologist practicing in the area of training and education of children with disabilities, should get a wage premium in the amount from 20% to 40%, and that will increase the cost of implementing the idea of inclusion even more. Joining up all children within the space of one school will require the institution to obtain the license to conduct the educational activity on programs for schools of I-II III-IV, V, VI, VII and VIII types. Re-equipment of classrooms is expensive and requires careful and difficult work. A question arise: what remains to special schools equipped and stocked with the special content? What will happen to them?

We have to accept that nowadays integration of children with developmental disorders into the socio-cultural and educational environment is a natural stage in the development of the special education system. But we understand that it is impossible to create the so-called inclusive education system out of nothing, without relying on the achievements of the previous socio-pedagogical systems and their experience.

Let's consider the traditional forms of the educational institution in the view of implementing «inclusion» as the main idea into the structure of a particular educational model.

The secondary school is a socio-pedagogical system that has its own special features. They are teaching to read, to write, and then to socialize, preparing a healthy child for future life. These features are capable to master the general standard of education.

The special socio-educational system, which main purpose is correctional teaching, aims at correcting the secondary defect and compensating the primary one of the child with disabilities. This system has its own special corrective methods, approaches, specific correction technologies. Specific educational processes are connected with further restrictions of the child's freedom, – what is actively disputed by the public, – but it aims in protection of the child's life and health.

Inclusion that still looks like not «including», but rather like «displacing» in the educational environment using no corrective methods of teaching and upbringing, having no special educational conditions to support the life of a child with disabilities, will not solve the problem of obtaining «freedom and equal rights» by the child. And in this case his / her right to get education according to his / her needs and abilities will be limited.

We know that it is necessary to distinguish social and educational integration (inclusion), though there is no doubt that the certain intercomplementarity and interdependence can be traced. The integration should be differentiated.

The experience of inclusion, received in the framework of numerous experimental studies, undoubtedly, can be divided into positive and negative. And, for the sake of justice, let's consider the negative part of the experience as well as the positive one.

The development of inclusive education in rural secondary school depicts advances and failures of the method. Why are rural schools?

In conditions of rural environment, rural schools that comprise three quarters of schools in the country, 40 % of pupils, forecasting the development of rural schools, including those in the field of special education, is very important. According to modern conditions of rural environment, when rural schools comprises three quarters of the entire number of Russian schools and 40% pupils, it is very important to forecast the development of rural schools including those in the field of special education.

Nowadays a rural school is a small school, in some cases, ungraded. All children who live in this district, regardless of the state of their mental and physical condition, study all together. It is necessary to understand that children of a certain rural settlement have to study in their rural school. Rural schoolchildren spend there not only the biggest part of their class hours but also the biggest part of their leisure. It allows to regard the traditional village school as a socio-cultural center, shaping the personality of the schoolchild.

One of the negative factors that directly affect the state of the educational system in rural areas is a significant increase in the number of socially unprotected children. They are problem children in respect to their physical health, mental, social status, seeking care and support. The problem of integrated education and upbringing becomes quite urgent because of the lack of conditions for segregating children with disabilities and their differentiated education in rural areas.

We understand that in the educational environment of rural schools co-educating normally developing children and children with disabilities allows, first of all, to solve a number of general pedagogical tasks set by the law on education: to increase the contingent of rural schools by saving all categories of children as its pupils, to save the rural family and the whole rural environment. This is one of the advantages of integration (inclusion).

Nowadays under the influence of some negative factors rural schools face pedagogical crisis arising contradictions between traditional qualification standards and programs, on the one hand, and real possibilities and needs of the rural population and their children, many of which have deviations in the psychophysical development and are not able to grasp the general educational standard, on the other hand.

It is obvious that all rural schoolchildren with disabilities, who attend today secondary schools because of the forced integration (according to our data, they range from 17% to 38%), cannot be established in special (correctional) educational institutions granting them necessary conditions for their education and training. Moreover, medical, psychological and pedagogical commissions recruiting institutions of the system of special education, work not in every district town and village. This fact allows to consider the validity of recruiting special correctional institutions rather relative.

Thus, the potential consumers of special educational services in rural areas, due to socio-economic conditions of their life, have no opportunity to receive qualified consultations for establishing in the special correctional educational institution.

It is obvious that the socio-pedagogical systems in the regions are called and able today to create special conditions for educational and extra-curricular integration for saving the village school, the rural environment, the family as a social and historical phenomenon. In other words, inclusion in the rural socio-cultural environment can be very useful, but if certain conditions are met, in the first place, such as the re-training of teachers for secondary schools and institutions of additional education.

Including technologies for special education in the practice of schools of general education, creating special conditions for upbringing and education and training in the educational environment is the optimal form of organizing the process of the inclusive education in rural schools forced to educate all children, regardless of the level and characteristics of their development.

Therefore special education institutions, special (correctional) schools, and the very special education system as a whole can become «resource centers», on the basis of which so-called «merger» of the two educational systems in the form of re-training courses, workshops, seminars, master classes, etc., will happen. Special schools can and must become resource centers that will ensure the implementation of distance learning technologies, equipment and support to the process of including in institutions of general education, the application of correctional and developing work and much more. This «merger» requires detailed theoretical studies, methodical equipment, developing the content, providing the continuous monitoring of results.

Training and re-training of professional pathologists for educational institutions, aligning the state educational standard of higher professional education with the needs of the time, applying special technologies and methods to the process of general education and upbringing, developing and implementing special (correctional) conditions of the pedagogical work with children with disabilities, – this is the use of elements of the traditional, classical system of special education.

Only under this construction of the integrated (inclusive) education the secondary school will play the not less productive role than the special one in the education and upbringing of children with disabilities.

References:

1. Андреева Л.В. Педагогические условия осуществления интеграции детей с проблемами в развитии в общеобразовательную школу // Материалы междунар. семинара «Интегрированное обучение: проблемы и перспективы». – СПб.: Образование, 1996. С. 81–84.
2. Малофеев Н.Н. Современное понятие «интеграция»: термин и смысл // Тез. междунар. семинара: Актуальные проблемы обучения, адаптации и интеграции детей с нарушениями развития. – СПб., 1995. – С. 41–43.
3. Малофеев Н.Н. Классы КРО и ККО: интегрированный подход к образованию детей с нарушениями в развитии и дифференцированный подход к образованию нормально развивающихся детей // Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под. ред. С.Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2001. – С. 27–40.
4. Никитина М.И. Соотношение дифференцированного и интегрированного обучения. Проблема подготовки специалистов по коррекционной педагогике // Материалы междунар. семинара «Интегрированное обучение: проблемы и перспективы». – СПб., «Образование», 1996.

5. Шипицына Л.М. Интегрированное обучение «за» и «против» // Народное образование. – 1998. – №6. – С. 11-17.
6. Шматко Н.Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 41–46.
7. Варенова Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики. – Мн.: Асар, 2003. – С.77 – 90.
8. Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л. Теория и практика интегрированного обучения // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 33-36.
9. Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: моногр. – Мн.: НИО, 2003. – 232 с.
10. Коноплева А.Н. Проблемы интегрированного обучения // Дефектология. — 1998. — №1. — С. 21–24.
11. Малофеев Н.Н. Социокультурные основы интеграции детей с особыми нуждами: опасность копирования западных моделей // Материалы междунар. семинара «Интегрированное обучение: проблемы и перспективы». – СПб., 1996. – 144 с.
12. Малофеев Н.Н. Становление и развитие государственной системы специального образования в России: дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1996. – 81 с.
13. Малофеев Н.Н. Стратегия и практика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования и государственной системы помощи детям с особыми проблемами // Дефектология. – 1998. – №3. – С. 17–21.
14. Малофеев Н.Н. Модернизация системы специального образования: проблемы коррекции, реабилитации, интеграции // Интегративные тенденции современного специального образования. – М., 2003. – С. 12-29.
15. Шипицына Л.М. Современные тенденции развития специального образования в России // Материалы Междунар. науч.-практ. конф.: «Актуальные проблемы интегрированного обучения». – М.: Права человека, 2001. – С. 56–61.

*Mamchur Lidia, Uman state pedagogical University,
Doctoral of pedagogical sciences, Professor*

Speech competence as a component Communicative competence of secondary school pupils

Annotation. The article is devoted to the problem of language learning personality of the XXI century, in particular the development of speech competence as a component of communicative competence. Speech competence manifested in knowledge of basic concepts of speech, theoretical information about styles, types, genres, forms of speech, stylistic features of linguistic resources, standards of oral and written speech. The article features found structural components of speech competence (listening, reading, speaking and writing). This paper outlines the theoretical and methodological aspects of all types of speech of students in the classroom Ukrainian language.

Keywords: language competence, communicative competence, pupils of primary school, listening, reading, speaking and writing.

*Лідія Мамчур, Уманський державний педагогічний
університет, доктор пед. наук, професор*

Мовленнєва компетентність як компонент комунікативної компетентності учнів основної школи

Анотація. Стаття присвячена актуальній проблемі мовної освіти особистості XXI ст., зокрема розвитку її мовленнєвої компетентності як компонента комунікативної компетентності. У статті з'ясовано особливості структурних складників мовленнєвої компетентності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), окреслено теоретико-методичні аспекти розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності учнів на уроках української мови.

Ключові слова: мовленнєва компетентність, комунікативна компетентність, мовленнєва діяльність, аудіювання, читання, говоріння, письмо, урок української мови.

У навчанні української мови посилилися вимоги до мовленнєвої підготовки учнів, адже мовленнєва компетентність як складова комунікативної визначає ефективність процесу спілкування в цілому. Формування комунікативної компетентності, здатності до ефективного спілкування в різних сферах життєдіяльності під час сприймання, відтворення і продукування висловлювань з дотриманням норм літературної мови й мовленнєвого етикету передбачає посилення практичної спрямованості навчання мови та орієнтацію на комунікативно-діяльнісний розвиток учнів. На впровадження і реалізацію цих напрямів освітньої діяльності спрямовують державні документи. Так, у Концепції мовної освіти зроблено акцент на необхідності «забезпечення оптимальних умов для

різномірного розвитку кожного учня, врахування його індивідуальних особливостей, пізнавальних потреб, інтересів, заохочення самостійності в навчанні, самопізнанні й саморозвитку, а також розвитку мовного чуття, мовленнєвих здібностей у чотирьох видах мовленнєвої діяльності [3]».

Аналіз останніх досліджень. Мовленнєві аспекти пізнавально-практичної методики навчання української мови є на часі й неодноразово висвітлювалися в наукових розвідках учених О. Біляєва, М. Вашуленка, О. Горошкіної, Т. Донченко, С. Карамана, Л. Мамчур, Л. Мацько, М. Пентиліук, В. Сухомлинського, Г. Шелехової та ін. Але формування мовленнєвої компетентності учнів і далі залишається відкритим, недостатньо дослідженим і потребує вивчення, конкретизації з боку лінгводидактів.

Мета статті – обґрунтувати важливість розвитку мовної особистості, охарактеризувати сутність мовленнєвої компетентності, з'ясувати особливості структурних складників мовленнєвої компетентності, окреслити теоретико-методичні аспекти розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності учнів на уроках української мови.

Усі види мовленнєвої діяльності, необхідні для розвитку комунікативної компетентності, розглядаємо як вияви різних сторін спілкування. У процесі рецептивної діяльності учні сприймають, аналізують чужі висловлювання, вибирають змістово значущі елементи для встановлення сутності тексту. Під час продукування спочатку створюються змістові інформаційні частини, об'єднуються в композиційно-структурний текст відповідно до комунікативної мети й наміру. У конкретній ситуації спілкування рецептивна і продуктивна діяльність взаємопов'язана й здійснюється в усній чи писемній формі.

Мовленнєва компетентність як компонент комунікативної компетентності є комплексним поняттям й охоплює систему мовленнєвих умінь (основних елементів культури слухання і мовлення), формування яких необхідно здійснювати цілісно в основній школі, а у старшій школі поглиблювати й узагальнювати. Мовленнєва компетентність виявляється у знаннях основних мовленнєвих понять про стилі, типи і жанри мовлення, стилістичні функції мовних засобів, норми усного і писемного мовлення, форми мовлення, а також у сформованості вмінь сприймати й застосовувати українську мову в комунікативній дії, користуватися «багатством її виражальних засобів залежно від мети та умов спілкування [1]».

Процес формування мовленнєвої компетентності учнів забезпечує розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, що здійснюється послідовно і системно на більшості уроків української мови за трьома основними напрямками: збагачення словникового запасу і розвиток граматичної будови їх мовлення; засвоєння норм української літературної мови; формування в умінь сприймати й відтворювати чужі та будувати власні усні й писемні висловлювання (зв'язне мовлення) [5]. До складових мовленнєвої компетентності учнів основної школи відносимо оволодіння мовленнєвознавчими поняттями, розвиток мовленнєвих умінь і отримання досвіду здійснення мовленнєвої діяльності. Мовленнєві вміння – це:

- ❖ слухати (сприймати і розуміти звукове мовлення);
- ❖ читати (сприймати і розуміти графічне мовлення),
- ❖ говорити (висловлювати власні думки в усній формі),
- ❖ писати (висловлювати думки в письмовій формі).

Розвиток мовленнєвої компетентності передбачає роботу з текстами різних стилів, типів і жанрів мовлення, що реалізується у двох основних видах мовленнєвої діяльності

учнів: рецептивній (сприйняття, усвідомлення, розуміння, аналіз чужих текстів) і продуктивній (створення власних текстів – переказів чи творів). До рецептивної діяльності належать аудіювання і читання, до продуктивних – говоріння і письмо.

Мовленнєва компетентність передбачає розвиток рецептивних умінь, що спрямовані на розширення, поповнення словникового запасу і розвиток граматичної будови мовлення учнів. На думку О. Любашенко, «слухання формує мовний запас, звукові еталони орфоепії, фонематичний слух як основу говоріння. Невимушене, плавне та виразне читання різностильових текстів сприяє перенесенню навичок озвучування думок безпосередньо в комунікативну ситуацію. Інтенсивна мовленнєва практика сприймання допомагає вибудувати з часткових та окремо сформованих образів і понять цілісну текстову картину [4]». Упродовж навчальної рецептивної діяльності учень отримує знання про мовні одиниці, потрібні для розуміння змісту, які в подальшому складатимуть його активний словник, і можуть бути використані в різних варіантах у процесі створення власних висловлювань з урахуванням ситуації спілкування та комунікативних намірів автора.

Аудіювання – один із найважливіших видів реакційного мовлення, спрямованого на сприймання та розуміння вербального тексту, що має бути сформоване в контексті комунікативної компетентності учнів. Робота з аудіювання, за твердженням І. Гудзик, спрямована у двох напрямках: 1) на розвиток мовленнєвого слуху, що стосується особливостей звучання, наголошування слів, різниці між звучанням схожих, але не тотожних слів, граматичних форм того самого слова, 2) на розвиток розуміння почутого, спрямоване на усвідомлення теми, основної думки, змісту, особливостей побудови тексту [2]. Навчання аудіювання вимагає знань мовних одиниць для сприйняття й розуміння їх у тексті. Результативність аудіювання виявляється в ознайомленні з новими лексичними та граматичними засобами, накопиченні звукових та інтонаційних моделей і спроможності вільно, доречно й адекватно їх використовувати у майбутньому висловлюванні відповідно до комунікативного задуму й ситуації спілкування. Важливим є врахування внутрішніх механізмів аудіювання, що відбувається у послідовності: сприйняття на слух, увага, розпізнавання мовних засобів, осмислення, групування, узагальнення, утримання в пам'яті, відтворення чужої думки та реакція на неї. Безперечно, на уроках української мови необхідно навчати учнів дотримуватися цих етапів, щоб повною мірою зрозуміти зміст чужого тексту у процесі спілкування.

Аудіювання дає змогу учням почути нормативну вимову звуків, наголошування слів та інтонуювання фраз, тобто зразок усного мовлення, що максимально наближує навчальний процес до живого вербального спілкування. Аудіативні вміння визначають розвиток і в подальшому успіх повноцінного, правильного та доречного говоріння. До рецептивних умінь учнів основної школи, характерних процесу аудіювання, відносимо: *розуміти* основний зміст тексту; тему, мету й основну думку висловлювання; побудову (композиційну структуру) тексту, стилістичні особливості, комунікативні ознаки висловлювання; *сприймати* висловлювання в цілому, поетапно сприймати текст у комунікативному процесі; *осмислювати* текст як змістову інформаційну основу для побудови власного висловлювання.

Аудіативні вміння є одним із показників сформованості мовленнєвої діяльності учнів, конструктивним компонентом комунікативної компетентності. Уміння уважно слухати, стежити за розгортанням думки співрозмовника, розуміти зв'язок між змістом

почутого, уявляти почуте, осмислено реагувати у відповідь, відчувати красу слова є критерієм комунікабельності сучасної мовної особистості.

Читання як рецептивний вид мовленнєвої діяльності, що здійснюється опосередковано через фіксований текст, є актуальним для формування комунікативної компетентності учнів, оскільки забезпечує розвиток умінь декодувати графічні знаки, сприймати, розуміти й осмислювати письмову інформацію, перетворювати буквений запис в розумовий образ, що реалізується в зовнішньому або внутрішньому мовленні. Грамотне та вміле читання є одним із важливих каналів одержання змістової інформації, має великі можливості для розвитку мовленнєвого, соціокультурного і прагматичного складників комунікативної компетентності. Умінню уважно, цілеспрямовано й осмислено читати тексти, аналізувати їх зміст і будову потрібно вчитися. Розвинені навички читання є основою розвитку інших видів мовленнєвої діяльності, сприяють роботі над побудовою власних висловлювань. На думку В. Статівки, читання під «лінгвістичним мікроскопом» розвиває увагу до мови, творчу уяву читача [7], привертає увагу учнів до орфоепічної вимови слова й інтонування речень, значення мовної одиниці, смислового членування фраз, всього тексту в цілому, його творчу уяву. Водночас читання сприяє збагаченню словникового запасу учнів, поповнює його набором моделей лінгвістичних одиниць з метою подальшого їх використання у різних ситуаціях спілкування. Процес читання спрямований на удосконалення техніки читання (чіткості вимови, швидкості артикуляції, інтонування мовних одиниць тощо); сприйняття й осмислення змісту прочитаного тексту, створення асоціативного або уявного образу; розвиток навичок виразного інтонаційного читання.

Практично спрямований процес читання різностильових, змістово досконалих і взірцевих текстів повинен давати учням інформацію, що може бути використана під час побудови власних висловлювань, підготовки до бесід, доповідей, виступів тощо. Як бачимо, оволодіння вміннями читання, спрямовані на розкодування письмових текстів, що зберігають наукову, ділову і суспільну інформацію, є важливим етапом розвитку комунікативної компетентності учнів основної школи.

Говоріння – один з основних первинних видів мовленнєвої діяльності особистості, що передбачає передачу звукової, інтонаційно оформленої інформації до слухача в конкретній ситуації спілкування. Розвиток умінь доречно, вміло, доцільно, правильно, чітко говорити є провідним напрямом у системі формування комунікативної компетентності учнів основної школи.

Найважливішим показником мовленнєвої компетентності є культура усного мовлення, розвиток якої є одним із основних завдань мовного навчання. Усна продуктивна мовленнєва діяльність виявляється у говорінні, відповідно до цього учні 5–9 класів повинні створювати з урахуванням ситуації спілкування різні тексти – закінчені мовленнєві повідомлення, пов'язані між собою за змістом. Це тексти, що розраховані на конкретного співрозмовника, й у процесі реалізації яких використовуються фонетичні, інтонаційні та паралінгвістичні засоби мови. Основу текстів в усному мовленні формують

стосунки між учасниками спілкування, спрямовані в певному напрямку: односторонньому – монологічна форма, двосторонньому – діалогічна, багатосторонньому – полілогічна. Їх підготовка, знакове оформлення й застосування у процесі спілкування різні, оскільки в діалозі (полілозі) використовується інформація зворотного зв'язку, що є частиною змісту всього висловлювання і яка відсутня в монологі.

Уміння говорити – одне з головних комунікативних умінь, формування якого сприяє розвитку вербальної пам'яті, автоматизму механізмів миттєвого добору потрібних мовних засобів під час спілкування тощо. Методична робота в основній школі спрямована на вироблення вмінь говоріння, а саме: швидко орієнтуватися в ситуації спілкування; промовляти підготовлене висловлювання, використовуючи засоби емоційно-сислової виразності; продукувати власні висловлювання відповідно до вимог комунікативної ситуації; реагувати на висловлювання у вербальній формі; добирати й упорядковувати змістовий інформаційний матеріал; вибирати мовні одиниці; вдало застосовувати невербальні засоби спілкування; критично оцінювати власні і чужі висловлювання; вдосконалювати мовленнєві висловлювання відповідно до норм літературної мови й правил мовленнєвого етикету.

Одним із важливих складників мовленнєвої компетентності є **письмо** як вид мовленнєвої діяльності, що полягає в кодуванні інформації за допомогою графічних засобів мови і забезпечує вираження думки за допомогою знаків. Питання розвитку писемної мовленнєвої діяльності залишається і нині актуальним, оскільки комунікаційні технології сучасного суспільства активно використовують засоби писемного мовотворення не тільки як засобу вираження думки, а і як важливого засобу спілкування. Письмовий вид комунікації є звичайною складовою сучасного життя, тому виникає необхідність розробити ефективну методику навчання писемного спілкування, цілеспрямовано розвивати письмо як елемент мовленнєвої компетентності.

Навчання письма – важливий етап формування комунікативної компетентності учнів, необхідний для розвитку вмінь графічно фіксувати власні роздуми, знання і досягнення, оформлювати їх для передачі співрозмовнику, а також засіб удосконалення усних мовленнєвих умінь. Слушною з цього приводу є твердження І. Синиця: «У процесі письма учні складають найбільш якісні мовленнєві твори, розширюючи обов'язковий словниковий запас додатковою лексичною інформацією з різноманітних лінгвістичних джерел, а під час повторного усного висловлювання з теми, що вивчається, школярі використовують у мовленні ті мовні явища, які ввели у свої твори [6]. Це спрямовує вчителя на роботу не тільки щодо запису учнями власного висловлювання у письмовій формі, а й активне читання створених текстів на уроці української мови. У методиці розвитку комунікативної компетентності учнів переказ і твір виступають основними видами творчої роботи з розвитку такого виду мовленнєвої діяльності як письмо – породження висловлювання в письмовій формі.

Отже, мовленнєва компетентність є важливим складником комунікативної компетентності мовної особистості учня, оскільки забезпечує реалізацію всіх видів

мовленнєвої діяльності – рецептивної (аудіювання і читання) та продуктивної (говоріння та письмо). Перспективним є наукова розробка теоретико-методичного аспектів проектування цілісної системи поступового розвитку мовленнєвої компетентності учнів, технології проведення тренінгових мовленнєво-комунікативних програм для учнів основної школи.

Література

1. Вашуленко М. Українська мова і мовлення в початковій школі – Київ, 2006. – с. 27
2. Гудзик І. П. Аудіювання українською мовою. – Київ, 2003. – с. 4.
3. Концепція мовної освіти // Дивослово. – 2002. – №8. – с. 59.
4. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі. – Ніжин, 2007. – 296 с.
5. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах. / [за ред. М. І. Пентиліук]. – Київ, 2004. – с. 111.
6. Синиця І. О. Психологія усного мовлення. – Київ, 1974. – с. 136.
7. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение речевой деятельности . – Сумы, 2004. – с. 332.

*Slipchyshyn Lidiia, L'viv scientific and practical center
Institute of Vocational Education National
Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
senior researcher, Ph. D. (the Pedagogical Sciences)*

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF ART WORK OF FUTURE SPECIALISTS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract: The article highlights the peculiarities of artistic activity and proves methodological principles, on which art education of future professionals should be based who have an artistic component in their profession.

Keywords: professional training, innovative process, artistic activity, specialist.

A variety of creative process is an art work, which is based on aesthetic activity inherent in every person to various degree. Manufacturer declares certain values due to the products of aesthetic activity. If these values remain relevant for a long time and even epochs, it is a testament to their universal nature. Research of methodological principles of artistic activity is associated not only with the establishment of these universal values, but also the definition of their peculiarities that significantly influence the organization of professionals' training and learning, for whom art work is one of the components of their activity.

Problems of art work, its peculiarities and differences from other types of art, peculiarities of art specialists training for art industry have been the subject of research of many scientists. In their works they examined theoretical principles set out, in particular, in such aspects as: the methodological principles of artistic activity (I. Zyazyun, L. Levchuk, D. Novikov, O. Novikov, A. Stolyetov), psychological basis of art work (B. Ananyev, L. Vyhotskyy, V. Petrushyn, V. Romenets), pedagogics of professional art education (V. Orlov, O. Otych, L. Orshanskyy, O. Rudnytska), artistic profile specialists training in vocational schools (V. Kovalchuk, V. Radkevych), organization of artistic and technical creativity (V. Prusak, V. Tymenko, O. Shvets).

The aim of the article is to determine the peculiarities of artistic activity and to prove the methodological principles of art work of future professionals who have an artistic component in their profession.

Despite a large number of fundamental works in artistic activity methodology, today the principles of artistic activity have not been fully systematized. O. Novikov and D. Novikov suggested a universal approach to their separation, which, they believe, can be attached to all kinds of art activities. The essence of this approach is based on the assumption that the fundamental principles of scientific activities that have been developed historically (determinism, correspondence and supplement) can be used to formulate the principles of artistic activity, taking into account their peculiarities. When creating an artistic image the subject of art work is free to choose, but he is more exposed to external influences than the scientist who must rely on

works and researches of his predecessors. The logic of the principles selection of art work is the following: reality - creator - artistic image. Creator represents the environment in the light of his own vision, that is to say he creates a new reality that is actually devised. In this context, the authors singled out the following specific principles of artistic activity: the unity of reflection and expression; unity of reflection and transformation [4, 386-387]. In reflection through personal and subjective treatment of the object from a spiritual point of view creator evaluates the received information, taking into account his own needs and interests. That is why, due to individual and personal principles the results of art work are self-estimated.

When imposing transformative activities in art work, various kinds of art and design activities appear, the results of which may have both utilitarian and technical and artistically-aesthetic aspects. In some cases, these aspects are equal. Art promotes spiritual transformation of a person and society through emotional, sensual intonation to the results of artistic and design activities [4, p. 386-387]. Therefore, in specialists training who have an artistic component in their profession activity, in their scientific and educational process sufficient time should be devoted and various forms of training should be applied to become acquainted with the artistic information and its emotional understanding.

Another problem that has not only scientific and professional but also educational significance is imitation. Cultural progress of a person is determined by his self-expression that is to say the maximum deviation from any norms. For specialists engaged in high art, such deviation is very important, because for some of them creative search of their style becomes a matter of professional honour and ethics, and may last as long as their professional activity. Yu.Yuhymyk notes that polarness of such concepts as creativity and imitation can be justified only in the final stages of their creation, when the potential consequences can be serious. In order to determine these consequences concrete concepts are used, for example, feeble imitation in art, plagiarism in science, totalitarianism and conformity in social life. In her opinion, the art work and imitation should be considered as different stages of a single line of person's cultural self-expression, characterized by interconditionality and interdependence. As for imitation, we must stress that without it you can not realize your own creative potential, reach the heights of excellence without knowledge of work peculiarities of recognized artists. Imitation in its positive sense, is not a mechanical transformation, but it even admits and predicts greater or smaller range of changes to the mind of an executive. The study of cultural and historical specificity of artistic practice has revealed the importance of human mimetic principle as fundamental in the classical and non-classical art. This principle is open to all sorts of changes and additions, caused by the peculiarities of a particular world outlook of this or that cultural and artistic period. These peculiarities have roots in the source of art as an integral process. Due to mimetic principle as a universal aesthetic essence culturally conditioned logic of art development is provided where alternation of art phases takes place. Artistic imitation has always time and place for creativity and is focused, in particular, on the representation of an aesthetic aspect of the depicted object, rather than exact reproduction of reality. In search of this aspect the artist is trying to convey spiritual value of expressed image that suggests the presence of such dialectically opposite phenomena as beautiful and ugly, comic and tragic, uplifting and depressed and so on. The lack of harmony between them and inappropriate exaggeration of one of the characteristics cause the reduction of artistic value of imitative result even to minimum [5].

The current stage of art work development has a number of peculiarities, which O. Bepala paid her attention to in her work. The first peculiarity is the consumer's (viewer's) effect on object creation inside the social and cultural system. This effect is associated with a

variety of interpretations of the labour product. The second peculiarity is the personalization of aims, as creator strives for the development of his own individual aesthetic trajectory, but in order to succeed he must master his own specific method for creating timeless results. The third peculiarity lies in the thing that the processes of art work technologization, changes of the internal structure of the art space and its borders have led to a fundamental inability to establish "artistic" criteria of the labour product quality. The fourth peculiarity is that along with the individualization of the artistic process a new structure of the artistic community is being developed, a characteristic feature of which is corporatism. The emergence of such unions is dictated by time when specialists combine their efforts for a common goal [1]. These peculiarities reflect the interconnection and interdependence of art work, social environment and society, so they must be taken into account while organizing the future specialists training that will ensure their effective adaptation to the professional environment.

In our opinion, the main peculiarities of art work are: 1. Presence of specific skills in the subjects of artistic activity, such as: a high level of creative thinking, empathy, imagination, fantasy; capability of daily observations for the material accumulation that promotes the growth of spiritual force to the level of inspiration. 2. Integrity of art work, which is manifested in the fact that on the basis of the main types of activity (cognitive, transformational, value-orientational, communicative and aesthetic), a new type of creative work appears – art work, the main peculiarities of which are integrity and indivisibility into separate components which expresses a new trait of quality, called "artistic" (emergence). 3. Individualisation of art products that describes a personal type of reflection which integrates creator's own emotions, object's clarity and concreteness, author's personal preferences or sympathies. 4. Freedom of aim choice, thematics, technologies, means of creative activity, which can be limited by unforeseen life circumstances, ecological consciousness, spirituality of labour subject, and level of demands. 5. Dependence on understanding and perception of art products by those whom they are addressed to that produced in small series often lead to the reduction of their artistic level.

Creativity is a category which links into the whole person's being and world outlook. Depending on the tendencies prevailing in the culture of a particular time, the man of the street and of market place is in a permanent state: from extreme individualism in social life to the absorption of person as an individual in society. Any of these extremes lead to the negative, which is found in the oppression of creative essence of a human, as a result of which the person loses his ability to respond to the inner call of his nature. In everyday and professional life it is important to find the spiritual soil on which creativity will flourish and do one's best to hold it. In this context, a great importance has the organization of creative, spiritually-oriented environment in educational establishment.

Today, scientists are considering two approaches of dealing with the role of art in human life: western and eastern. According to the western tradition the following essential attributes are singled out: a will to work, indeterminacy of initial creative impulse; unseparated unity of finite and infinite, ideal and material, potential and actual, conscious and unconscious; specific subject-object relations, the basis of which is vagueness, the coincidence of subject and object in creative process; involvement in the existential, ontological foundations; uniqueness, originality of results, going beyond the tradition, the process of reproduction; special significance of creative process for the individual due to the dynamic nature of both of them; the interrelation of art and world outlook. The creative process is considered to be a process directed from nothingness into being, the result of which is a birth of something principally new or expanding of something already existing. Due to the creativity, the multiplying of forms of all existing

things takes place that can be metaphorically viewed as an emerging being for the replacement of the being that passed away (collapsed). In this process it is important not to get admired with the destruction, because each object or phenomenon embodies some certain sense. Separation from routine life and exit into the transcendence is possible when a person will reinterpret his own life, mobilize vitally important aspirations (especially self-assertion), when the desire to create will win the opposite - to destroy.

In Eastern traditions prevails the concept of transmigration, which means a dialectical process: the development of the unitary into the multiplicity and the multiplicity into the unitary. Human life is seen as an art, in which a new experience is considered to be a new reality in the structure of undifferentiated whole. A person should take care of the rise of his creativity no matter what it is observed in - in life or in his own creations. In most eastern concepts creativity is considered to be a human self-improvement, the result of which are positive changes in person's mind, his spiritual growth.

The basis of the rise of society development effectiveness should be the opportunities that are inside the system called "man-society-nature". The main criterion for checking the conformity of rational schemes of a person with his vitally important objectives is spirituality. Activity simplification due to the rationalization is aimed at the release of time not only for carrying out any planned work, but for self-improvement. To avoid the negative effects of innovation, you must always remember that the creative center of an individual has spiritual nature. The actual thematics of the last decade is the interrelationship of creativity, personality and spirituality which are linked through human world perception.

The peculiarity of the Ukrainian cultural tradition is that it was formed at the intersection of different cultural worlds and under different conditions, which greatly affected the character and style not only of philosophical thought, but also on the basis of creative artistic activity. As the V. Horsky notes, so bright "polyphony of cultural interactions between East and West is perhaps the most expressive feature of Ukrainian culture"[2, p.28]. Cultural "matrix" of the West is directed to the rapid changes in the material world and social relations between people, in which dominate man-caused mentality, awareness of personal responsibility for the consequences of one's own ideas and actions. East cultural "matrix" is oriented towards the social heritage that provides the reproduction of the traditional type of development, devotion to a particular aesthetic system, beliefs and so on. Integrator of all types of life of ethnocommunities becomes national image of the world that closely intertwines mental and aesthetic world perception. In V. Lychkovah opinion, universalistic nature of ethnic culture consists in "being the horizon of the human in the world, developing and establishing generic values of social life in material, communicative or emotional states" [3, p.10]. Ukrainian art work contains mystery, world admiration, poetic sensitivity, mindedness to higher sacred values. In this art work aesthetic idea is objectified through various archetypes (initial images of art), including garden, wonder garden, bird, night, sky, temple, flowers, tree and so on. That's why each artistic and, in particular, folklore product contains spiritual, metaphysical content, which indicates the immortality of the aesthetic space (aesthetic sphere) of Ukraine

Based on the above, we can draw the following conclusions: 1. Present market requires the labour subjects to represent their own creativity, which today is considered to be the main source of company's success. Herein lies the danger of making creative process technical, that contradicts its very nature. Creativity can not be a mass production because it can not be completely converted into algorithm. However, it is necessary to approach creativity with the help of current technologies, addressed to the human being basics of the individual. These

technologies are based on the integration of Western and Eastern understanding of human creativity. 2. Creative human behavior in life is realized due to person's knowledge of creation technology. If the first achievements may be casual, technologies creativity learning gives positive results. During training, creativity and imitation should be considered as different stages of a single line of person's cultural self-expression. The development of creative potential can not occur without knowledge of the peculiarities of recognized artists' works, but imitation may predict greater or lesser range of changes and reflect one's own interpretation. 3. A significant effect on art work has a leading aesthetic idea, which prevails in the national cultural space. In the basis of this leading aesthetic idea, which has become the integrator of ethno- national aesthetic and artistic culture in Ukraine, lie such cultural images as House, Field, Temple, Sky and Earth. 4. Art work has specific peculiarities that make it different from other activities. But this very kind of creativity is the most exposed to the effects of social environment and society and is considered to be an effective means of adaptation to a professional environment. 5. Topicality of students' and pupils' training to future creative professional activity, in particular, to its artistic and aesthetic component, puts on the agenda the need for their involvement in art work in educational establishment taking into account the principle of succession. In order the results of art work become self-estimated, it is necessary to form students' and pupils' personal and subjective treatment of labour object with spiritual and ethical positions in scientific and educational process.

List of references:

1. Беспалая О.П. Художественное творчество как социальное явление: история и современное состояние: Автореф. дис. канд. филос. наук: 09.00.11 "Социальная философия". Архангельск, 2005. – 17 с.
2. Горський В. Філософія в українській культурі (методологія та історія). Київ, 2001. – С.28.
3. Личкова В.А. Філософія етнокультури. Теоретико-методологічні та естетичні аспекти історії української культури. Київ, 2011. – С.10.
4. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методологія. Москва, 2007. – 668 с.
5. Юхимик Ю.В. До питання співвідношення творчості та наслідування. Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури. Київ, 2010. Випуск 24. http://esteticamente.ru/portal/-Soc_Gum/Api/2010_24/25.pdf

*Ognivko Liubov, University of Modern Knowledge, Vinnytsia
Branch Office, postgraduate student, Ternopil National
V. Hnatiuk Pedagogical University*

Areas of specialization in Master of Economics programs in the US higher educational establishments.

Abstract: This article is devoted to areas of specialization in masters of economics training in the US higher educational establishments. The publication characterizes the fields and some specializations and educational professional programs of masters of economics training.

Keywords: Areas of specialization, master of economics, Classification of Instructional Programs (CIP) 2010, educational professional programs of masters of economics training.

*Огнівка Любов, Вінницька філія Університету сучасних знань,
аспірантка Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка*

Кваліфікаційні напрями підготовки магістрів економічного профілю у вищих навчальних закладах США

Анотація: У статті розглядаються кваліфікаційні напрями підготовки фахівців економічного профілю у вищих навчальних закладах США. Схарактеризовано напрями та окремі спеціальності, освітньо-професійні програми підготовки магістрів економічного профілю.

Ключові слова. Кваліфікаційні напрями, магістр економічного профілю, класифікатор освітніх програм КОП 2010, освітньо-професійна програма, спеціальність, вищі навчальні заклади США.

Необхідність розбудови економіки України в сучасних умовах потребує підготовки у вищих навчальних закладах висококваліфікованих фахівців економічного профілю. Зазначимо, що для вищої освіти України, і економічної зокрема, характерні ряд проблем. Серед них такі як невідповідність якості освіти сучасним світовим вимогам та зростання диспропорцій між підготовкою фахівців і попитом на них на ринку праці. Розв'язання даних проблем потребує вивчення досвіду підготовки конкурентоспроможних фахівців економічного профілю у високорозвинутих країнах. У зв'язку з цим важливим є вивчення досвіду підготовки магістрів економічного профілю в США, в країні, що є однією із всесвітньо визнаних лідерів економічної та бізнес-освіти.

Аналіз педагогічних джерел засвідчив, що в українській і американській науці є відмінності у трактуванні сутності понять «магістр», «вищий навчальний заклад».

В Україні магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, а в США – вчений (академічний) ступінь. Освітньо-кваліфікаційний рівень магістра в Україні здобувають у вищих навчальних закладах IV рівня акредитації, а в США цей ступінь присвоюють у коледжах, університетах, бізнес школах.

У американській педагогіці відсутнє чітке визначення поняття «вищий навчальний заклад». Будь-який заклад, який здійснює підготовку фахівця після закінчення середньої школи, називають «післясереднім навчальним закладом» (postsecondary school). Він може називатися «коледжем», «школою», «інститутом» або «університетом». Ступінь бакалавра є необхідною умовою в США для продовження навчання на наступному рівні освіти (Postgraduate) за програмами магістра і доктора [1, с. 12].

Вивчення інформаційних ресурсів Освітнього порталу (Education-portal), Вищої школи (Gradschools) та вищих навчальних закладів США показало, що багато коледжів і університетів пропонують магістерські програми економічного профілю як з напрямку економіка, так і з бізнесу. Одні присуджують ступінь Master of Arts (Магістр мистецтв), інші – Master of Science (Магістр наук) в різних галузях економіки (магістр економіки, магістр міжнародної економіки, магістр економіки розвитку, магістр бухгалтерського обліку, магістр фінансів, магістр банківської справи та ін.), бізнес-школи – Master of Business Administration (магістр ділового адміністрування). Багато програм пропонується з присудження поєднаних ступенів, наприклад магістра ділового адміністрування та магістра економіки тощо.

Зазначимо, що у вищих навчальних закладах України підготовка магістрів економічного профілю здійснюється за двома галузями знань «0305 Економіка та підприємництво» (16 спеціальностей) і «0306 Менеджмент і адміністрування» (7 спеціальностей) [2].

Мета нашої статті полягає в тому, щоб з'ясувати, за якими кваліфікаційними напрямами і спеціальностями готують магістрів економічного профілю в США.

В умовах децентралізації системи вищої освіти США важливим є формування кваліфікаційних напрямів підготовки фахівців економічного профілю. Як зазначає Р. Шаран, способи структуризації кваліфікаційних напрямів і спеціальностей визначаються національними особливостями системи вищої освіти США, університетськими традиціями і характером взаємодії університетського співтовариства з бізнесом [3, с. 69].

Заслугує на увагу класифікатор освітніх програм КОП 2010 («Classification of Instructional Programs – (CIP) 2010»), який досконало поєднує професійні кваліфікації і освітні програми у вищих навчальних закладах.

Класифікатор був уперше розроблений у 1980 році Національним центром освітньої статистики США (NCES), який є важливою частиною Департаменту освіти США та Інституту педагогічних наук (IES). Його діяльність полягає у зборі й аналізі інформації, підготовці звітів і публікації статистичних даних щодо напрямів розвитку всіх рівнів освіти у США, здійсненні порівняльного аналізу міжнародних статистичних даних з освіти. Цей центр відіграє важливу роль у розробці і впровадженні стандартизованої термінології, яка необхідна для збору статистичних даних. КОП 2010 – п'яте видання класифікатора, яке включає більш як 300 нових навчальних програм у 50 галузях [4].

Федеральний класифікатор видів економічної діяльності та професій КОП 2010 містить шифри, назви та анотації до освітніх напрямів та освітньо-професійних програм підготовки фахівців у вищих навчальних закладах США.

Згідно класифікатора КОП 2010 галузь знань «45. Соціальні науки» включає напрям «45. 06 Економіка». За даним напрямом здійснюється підготовка з наступних 6 спеціальностей: «[45.0601](#) Економіка, загальні», «[45.0602](#) Прикладна економіка», «[45.0603](#) Економетрика та обчислювальна економіка», «[45.0604](#) Економіка розвитку та міжнародного розвитку», «[45.0605](#) Міжнародна економіка», «[45.0699](#) Економіка, інше». Кожна із спеціальностей включає також інші суміжні напрями підготовки (спеціальності). Так, наприклад, «Економіка, загальні» включає такі суміжні спеціальності: «01.0103 Економіка сільського господарства», «03.0204 Економіка природних ресурсів», «52.0601 Бізнес та економіка управління», «19.0402 Економіка споживання», а спеціальність «[45.0605](#) Міжнародна економіка» – «52.0806 Міжнародні фінанси», «52.1101 Міжнародний бізнес, торгівля, комерція» та «52.1403 Міжнародний маркетинг» [4].

При розробці програм передбачають посилання на шифри, назви відповідних професій за різними професійними класифікаційними системами, зокрема класифікацією за інформаційною мережею зайнятості O*NET (Occupational Information Network O*NET).

Розглянемо детальніше програму спеціальності «[45.0601](#) Економіка, загальні». Програма зосереджена на систематичному вивченні виробництва, зберігання і розподілу ресурсів в умовах їх дефіциту, а також організаційних структур, пов'язаних з цими процесами. Включає навчання в галузі економічної теорії, мікро- та макроекономіки, порівняльних економічних систем, грошей та банківських систем, міжнародної економіки, кількісних методів аналізу і практичного застосування в конкретних галузях та завданнях державної політики [4].

Освітньо-професійна програма з даної спеціальності забезпечує підготовку фахівців до професійної діяльності за 6 кваліфікаціями (за «O*NET Classification»). Це – викладачі економіки (вища школа), економісти, дослідники масової поведінки, менеджери інвестиційних фондів, менеджери з питань регулювання, менеджери [5].

Згідно класифікатора КОП 2010 галузі знань «Бізнес, менеджмент, маркетинг та відповідні допоміжні послуги» відповідає код 52 у цій класифікації. Він включає 22 напрями підготовки. Це такі, як: «52.01 Бізнес-Комерція. Загальні», «[52.06](#) Бізнес економіка», «[52.07](#) Підприємницька діяльність та діяльність малого бізнесу», «[52.08](#) Фінанси та послуги управління фінансами», «[52.11](#) Міжнародний бізнес» та інші [4].

Розглянемо детальніше освітню програму за напрямом 52.01 «Бізнес-Комерція. Загальні». Даний напрям включає одну спеціальність 52.0101 «Бізнес-Комерція. Загальні».

Програма зосереджена на вивченні бізнесу, в тому числі процесів обміну товарів і послуг (купівля, продаж і виробництво), бізнес-організації та обліку, які використовуються в комерційних і некомерційних державних і приватних установах і відомствах. Програма спрямована на підготовку фахівців застосовувати комерційні принципи і методи в різних виробничих умовах [4].

Освітньо-професійна програма з даної спеціальності забезпечує підготовку фахівців до професійної діяльності за 20 кваліфікаціями (за «O*NET Classification»).

Загалом існує 85 спеціальностей підготовки фахівців з даного напрямку «Бізнес, менеджмент, маркетинг та відповідні допоміжні послуги» [5].

На нашу думку, цінним є те, що стандартний класифікатор професій США SOC (*Standard Occupational Classification*) під кодуванням O*NET, окрім переліку професій, вміщує характеристики професійної діяльності фахівців економічного профілю за відповідними напрямками. Ці характеристики професій включають такі елементи: короткий опис, зразок посад, завдання, які виконують особи даної професії; знання, вміння, навички, здібності, професійні вміння, професійний контекст, професійні стилі, професійні цінності, вимоги до ступеня освіти, заробітна плата, тенденції розвитку галузі і зайнятості. Сутність перелічених складових елементів розкривається через узагальнений зміст окремих модулів [5]. Такий підхід, на думку Р. Шаран, є досить зручним для розробників галузевих стандартів [3, с. 76].

У США Національною асоціацією бізнес освіти (NBEA) розроблені національні освітні стандарти бізнес освіти. Зокрема, це стандарти: бухгалтерського обліку (*Accounting Standards – NBEA*), закони бізнесу (*Business Law Standards – NBEA*), розвитку кар'єри (*Career Development Standards – NBEA*), економіки (*Economics Standards – NBEA*), підприємництва (*Entrepreneurship Standards – NBEA*), міжнародного бізнесу (*International Business – NBEA*), управління (*Management Standards – NBEA*), маркетингу (*Marketing Standards – NBEA*) та інші [6].

Національні освітні стандарти бізнес освіти спрямовані на ознайомлення студентів з основами особистих фінансів, економічними принципами міжнародного ринку, економічними процесами, які забезпечують діяльність підприємств, методами прийняття рішень мудрого споживача. У стандартах відображено вимоги щодо того, що повинні знати і вміти студенти в бізнесі, набір компетенцій, оволодіння якими дозволить їм приймати рішення в ролі споживача, працівника і громадянина. Ці компетенції бізнес освіти є надзвичайно важливими для кожного студента, оскільки всі будуть приймати участь в економічній системі. Отже, як зазначено в Національних освітніх стандартах з бізнес освіти, всі студенти повинні бути грамотними в бізнесі і економіці, повинні на практиці вміти працювати в команді, володіти лідерськими якостями, щоб успішно працювати в бізнес-середовищі. Оволодіння студентами фундаментальними економічними знаннями і навичками дасть змогу досягти успіху в бізнесу і в житті [6].

У США відсутні єдині стандарти магістерської підготовки фахівців економічного профілю.

Отже, у процесі дослідження з'ясовано, що магістрів економічного профілю готують у вищих навчальних закладах США готують за двома галузями знань «Соціальні науки» і «Бізнес, менеджмент, маркетинг та відповідні допоміжні послуги», у 23 напрямках, одному з економіки і 22 з бізнесу.

Список літератури:

1. Дружилов С.А. Многоуровневая система высшего профессионального образования: американские и европейские традиции/ С.А. Дружилов, А.К. Муришкин //Современные вопросы теории и практики обучения в вузе: сборник научных

- трудоу. Вып 7. /Редкол. : Г.В. Галевский (главн.ред.) и др. / Сиб. гос. индустр. ун-т. – Новокузнецк, 2008. –С. 8-17).
2. Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра. Постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 787 . [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF>.
 3. Шаран Р. В. Професійна підготовка магістрів інформаційних технологій в системі дистанційної освіти США: дис. ... канд пед. наук : 13.00.04 / Шаран Руслан Володимирович ; Тернопільський націон. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2010. – 248 с.
 4. Classification of Instructional Programs – 2010 : U.S. Department of Education; National Center for Education Statistics [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nces.ed.gov/ipeds/cipcode/Default.aspx?y=55>.
 5. [O * NET OnLine](#) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://www.onetonline.org/crosswalk/CIP?s=45.0601&g=%D0%9F%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B9%D1%82%D0%B8+>
 6. The National Standards for Business Education. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://www.nlmusd.k12.ca.us/domain/2730>

Mezhova Marina

*Kemerovo State University of Culture and Arts, PhD (Culturology), Head of the
Department of Foreign Languages*

Information Literacy among students of high school: results and analysis of survey conducted in Kemerovo State University of Culture and Arts

Abstract. The main objective of the paper analyzes the results of the Information Literacy Survey which was conducted among students studying at the field of the library and information sphere. The survey was created using the site Information Literacy Survey. It was “live” for 10 days. The survey consisted of questions on the research experience, information behavior and information literacy skills. The survey was translated into Russian, invitations to participate were sent via established email lists to 54 students of the first and the second courses. The applied research allowed to compare and analyze distinctive features in the level of Information Literacy according to the course of the students, their age, gender and Curricula. Various approaches in the educational process of LIS students were reflected as well in the responses.

The paper presents the results of comparison in the basic terms related to Information Literacy, because most of them had to be adapted to Russian usage. The specified resources (database, catalogues) which are in a frequent use in Russia were interpreted and adopted as well.

The results of the survey presented in the paper reveal basic distinctions/similarities in the searching of the necessary information and evaluating of searched information for course-related assignments. Responses from LIS students emphasized the importance of using the up-to-day resources and “gray literature”, and some of them made recommendations for improving the existing services in the formation of person’s Information Literacy. In contrast, some responses focused more on services of the specialists in Information Literacy (teachers, trainers, librarians).

In conclusion of the paper the assessment of the survey results are presented and the percentage scale of demonstrating the Information literacy skills is diagrammed.

Keywords: information literacy, library and information education, survey, evaluation, education curricular.

Introduction

In building up the information society and strengthening the role of information as a strategic resource, the value of activity of professionals, working in the field to meet the requirements of information needs formation of society, significantly increases. It increases the requirements on the quality of education for specialists in the field of library and

information sphere, as well as to the personality of a specialist, to his professionalism, providing the effective information of thought, which allows to promote individual self-fulfillment, to provide the intellectualization of library and information activities aimed at improving the quality and increasing the users' information literacy [1].

This work provides a comparative analysis of international experience on professional competence formation of a library and information specialist, analyzes innovation process in professional activity of library and information specialists in order to achieve the objectives to improve information literacy, analyzes the results of an international survey of students, whose major is information and library (International LIS Survey). Survey took place at the 18 world famous educational institutions such as: Rene Descartes University (France), University of Malta (Malta), Zagreb University (Croatia), Curtin University (Australia), UnivesitySzentIstvan (Hungary), Hacettepe University (Turkey), Aoyama Gakuin University (Japan), Jagiellonian University (Poland), Transylvania University (Rumania), Simmons College (USA), University of Parma (Italy), Bulgaria State University (Bulgaria), Vilnius University (Lithuania), University of Oulu (Finland), Polytechnic Institute of Porto (Portugal), College of Arts and social sciences (Singapore), Kemerovo State University of Culture and Arts (Russia).

Higher library and information education in Russia.

Russian education has principles of fundamental, scientific and unity of educational and training goals of higher education. The Bologna process cannot be ignored as well. The entry of the Russian education system in the European educational space has required a deep understanding the approaches to education of professionals working with information. The "competence" concept in library and information education in Russia defines competency changes in the content and methods of university training.

Thus, over the past three years, a rapid development of integrated education in vocational training of library staff can be observed, to overcome the artificial division caused by the objective structuring curricula, increasing the role of the common cultural competence, focused on understanding the technical, economic, cultural change and diversity.

Competence-based approach can be considered as social innovation, which has long-term consequences not only for specific sectors of the domestic professional education (including library and information), university teams, students and teachers, but also for society as a whole [3]. Finally, methodological developments in the education system give rise to qualitatively new results in spiritual life of society, social behavior, information work, technological processes, etc.

No secret that changes in the educational systems sooner or later are reflected on the political structure of the state, to become one of the conditions for its sustainability. Expanding the scope and essential values of competency components in overall context of vocational education is due to the social need for purposeful formation of personal, social, cultural, professional and other competencies. In Russia, 41 universities provide education in areas of library and information. The largest of these in the field of library and information science education are universities of culture and arts of St. Petersburg, Moscow, Krasnodar and Kemerovo.

We analyzed the approaches of some higher schools providing the library and information education in Russia. This table presents a number of areas and professions related to the research field.

Specialist (profession)	Sphere of activity
Librarian-bibliograph, teacher	Librarian and bibliography science and practice
Technician of automated information resources	Librarian and information activity. Librarian and bibliography science and practice, prospective information technologies and professional information systems.
Referent –analytic of information resources	Librarian and bibliography science and practice
Manager information resources	Management of library and information activity
Leader of library and information institution	Theory and practice of strategic, tactic management of institution, or department, or personal.
Organizer and promoter of reading	New information, intellectual and emotional vector of personal development (A man is what he reads!)
Specialist in the sphere of information products and services	Bookish, information analytical and bibliography sphere
Specialist in Informatics, analytic	Applied Informatics in information sphere. Information systems and network.
Bachelor in information activity	Library and information providing of information, librarian and information work with children and the youth. Management in library and information activity, Information analytical activity.
Master in the sphere of theory and methodology of information analytical activity	Library and information activity

The graduates of represented fields and professions work in libraries of various types, from scientific to school, in vocational and higher education institutions of culture, in the

system of training and retraining of workers of culture, scientific research centers, information departments and services of institutions and organizations, management of culture, information and analysis organizations, publishing houses, editorial offices.

A model of a modern library and information activities manager in Russia is a creative professional, able to solve extraordinary managerial tasks quickly. A graduate, who has mastered the course of that profile will be able to professionally carry out proper management, expert consulting and research activities.

The main educational program of graduate training in "Library and Information Activities" consists of required courses and elective courses. Russian higher education institutions, in other than compulsory for all universities disciplines, have freedom in shaping their own educational plans, and may design their own program of courses and specializations.

Thanks to this, library and information departments of various universities of culture create original training programs for courses and specializations, taking into account regional needs in personnel and in accordance with the scientific capabilities of teaching staff.

The curricula include the following cycles of disciplines: foreign language, Native history, human history, culturology, political science, law, psychology, pedagogy, sociology, philosophy, economics, Russian language and culture of speech, physical education, mathematics and applied computer science.

As well as a block of professional disciplines: social communication, document records management, history and theory of literature, general library science, general bibliography, analytic-synthetic processing of documents, library funds, library management, library and information services, library catalogs, material and technical base of the library, bibliographical activities libraries, foreign bibliography, regional bibliography, reference library and search tools, industry information resources, management of library and information activities, marketing library and information service, linguistic means of library and information technology.

Students go through the professional practice (a form of professional training in higher education and a means of professional development and development of future professionals; it is carried out in conditions as close to professional as possible). The process is aimed at intensifying the practice of professional and personal development of a student.

The total education period is four years (240 credits), including proving the qualified work and practice.

Professional activities of graduates: industrial and technological, organizational, managerial, engineering, research and methodical, information analytical, psychological, educational, cultural leisure and education.

The list of professional disciplines of LIS students in Russia

Russia
Facilities of the libraries
Legislative providing of library and information activity
Methodical activity of a library
Methods of studying the information needs
Sociology and psychology of reading
Library and bibliography of the region
Library ethics

Library management
Library and information work with children and the youth
Literature for children and the youth
Funds of children and the youth library
Organization of children and school library activity
Bibliography of literature for children and the youth
Pedagogy of children and the youth reading
Sociology of children and the youth reading
Phycology of children and the youth reading
Information culture
Person's information culture
Communicative culture
Management of library activity
Juristic providing of library and information activity
Management of library personnel
Economy of library and information activity
Innovative and methodical activity of a library
Strategic management of library and information activity
Documentary providing of library and information activity
Information resources
Information and analytical products and services
Information and analytical technologies
Text analytics
Intellectual information systems
Information law
Information security
Software and technical providing
The basics of text science/ Documents types
Information theory
Methods of teaching of library and bibliography subjects
Information marketing
Audiovisual technology

Comparison Discussion. Russian Curricular. Turkey Curricular.

This research involves the analysis of library and information science education and some universities in Turkey. For example, on the basis of the information provided on the site

of some universities, you can identify some of them engaged in education in this area of training: Ankara University (Faculty of Letters, Department of Library Science), Baskent University (Faculty of Communication, Department of Knowledge Management), Bilkent University (School of applied technology and management, Department of Business Information Management, Department of Computer Technology and Information Systems), Eastern Mediterranean University (Faculty of Arts and Sciences, Department of Mathematics, M.S. Program in Information Systems, Hacettepe University (Faculty of Letters, Department of Information Management, BA in Information Management, MA in Information Management, PhD in Information Management), Istanbul University (Faculty of Letters, Department of Library Science, Diploma in Documentation and Information Science, Diploma in Library Science, M.S.in Library Science, Doctor Of Philosophy-Library Science).

Four Turkish universities have a Department of Information and Document Management (in Russia these Departments are called Dep. of Library and Information Activity) which educates librarians, archivists and information specialists at the undergraduate level and also offers graduate degrees (Ankara University, Istanbul University, Hacettepe University and Marmara University). The aim of these departments is to educate both personnel who can generally undertake information and document management successfully as 'information professionals' and personnel who will be researchers in the field of information-document management for the public and private sectors.

These are the explanation about common -required and elective courses, which are included curriculum of undergraduate programs (some of them are compulsory, some elective, it is the same in Russia): Principles and Revolution History of Atatürk (2-0-2), Turkish Language (2-0-2) and Foreign Language (2-0-2) are given as a two-hour course in a week and at first two mid-terms. All of them are required and credit courses. Fine Arts (1-0-1) or Physical Education (1-0-1) are given as a one hour lesson at two mid-terms. Only the one of them can be chosen. Besides City and Culture-Istanbul (2-0-2) and Disaster Culture (2-0-2), which are elective courses, are given as two hours course in a week. They can also be given in appropriate term.

Taking into consideration that Kemerovo State University of Culture and Arts took part in the international Survey of library and information students (IL Survey) together with cooperation of Hacettepe University, it is allowed to analyses some educational differences among Curricula, courses and subjects taught by students in the Faculty of Letters, Department of Information Management в Hacettepe University (Turkey, Istanbul).

In Hacettepe University (Faculty Letters, Department of Information Management) the undergraduate program of the Department of Information Management consists of a year-long English language courses followed by theoretical and applied courses offered during the four-year program. The program has both compulsory and elective courses:

Turkey	Russia
Introduction to Information and Records Management Organization of Information	Facilities of the libraries
Information Sources	Legislative providing of library and information activity

Information Services	Methodical activity of a library
Information Literacy	Information culture
Information Retrieval	Sociology and psychology of reading
Computer Software	Library and bibliography of the region
Programming and Algorithms	Library ethics
Concepts of Information Management	Library management
Children's and Youth Publications	Library and information work with children and the youth
Communication and Society	Literature for children and the youth
Scholarly Communication	Funds of children and the youth library
Information Management and Mathematics	Organization of children and school library activity
Systems Analysis	Bibliography of literature for children and the youth
Research Methods	Pedagogy of children and the youth reading
Information Use	Sociology of children and the youth reading
Information Search Behaviors	Psychology of children and the youth reading
Records Management	Methods of studying the information needs
Information Architecture	Person's information culture
Advanced Programming	Communicative culture
Web Design	Management of library activity
Description of Information Sources	Juristic providing of library and information activity
Indexing and Classification	Management of library personnel
Electronic Publishing	Economy of library and information activity
Archival Management	Innovative and methodical activity of a library
School Libraries	Strategic management of library and information activity
Public and Children's Libraries	Documentary providing of library and information activity
Information Management in Medicine (Museums, Media)	Information resources
Scientific and Technical Information Management	Information and analytical products and services
Legal Information	Information and analytical technologies

Management	
Human Resources Management	Text analytics
Rare Books and Manuscripts Libraries	Intellectual information systems
Research Libraries	Information law
Professional Ethics	Information security
Digitization of Scientific and Cultural Heritage	Software and technical providing
Information Literacy Education	The basics of text science/ Documents types
Information Law	Information theory
	Methods of teaching of library and bibliography subjects
	Information marketing
	Audiovisual technology

Turkish Masters studies: all courses, except a seminar, at master level are elective. Students must choose 4 courses for each semester. The students are required to acquire a total of 24 credits with a general average academic score of 2.5 (out of 4) from these courses in the first year of their studies. In the second year, the students are required to produce an original thesis based on genuine research.

Russian Masters studies: two-year program course, 60 (credits). The library information activities of the Master include information and library theory, management of library and information resources, preservation of document heritage, education. Master Curricular include a basic unit (general scientific and professional disciplines – compulsory part), both elective courses and being trained and higher education institution. In the Master Curricular there have to be not less than 50% of a practice. Practice is a compulsory part of Master Curricular. At the end of education a Master dissertation (contains a subject of future professional activity) is protected and state examination must be passed.

Table of comparisons of disciplines and courses (directions) of Master programs:

Turkey (Faculty Letters, Department of Information Management)	Russia (Library and information activity)
Information Management (the course includes major concepts related to information management, characteristics of various types of information centers and their services, professionalism in information services, recent development and issues in library, archive and	Theory and management methodology, library information activities (organizational and administrative activity; design activity; psychological-pedagogical activity; research and analytical activity).

documentation centers).	
Information Services	Theory and methodology of sociocultural design
Information Organization	Information support of professional communications
Information Technology	Computer technologies in science and education
Information Architecture	Organization and technique of librarianship, bibliographic, bookish researches
Internet and network architecture, information systems and security	Librarian as a profession
Qualifications of hardware and software	Organizational development of control systems by library information activities
basic concepts and history of the bibliographic description and cataloging	Technique of teaching of special disciplines
technical reading and ISBD	Information management in the library sphere: theory and methodology (organizational and administrative activity; research and analytical activity; production and technological activity; design activity).
description and headings in AACR2; MARC and metadata; basic concepts of the classification and classification system; DDC and LC classification systems; subject headings and LCSH; Cutter number;	Sociology and psychology library information service: theory and methodology (research and analytical activity; psychological-pedagogical activity; production and technological activity).
database management issues	Theory and methodology, library pedagogical activity / Theory and methodology library information service of children and youth (psychological-pedagogical activity; research and analytical activity; production and technological activity).
information networks	World and information networks
social and ethical issues	Methodology of the modern the library and information management / Internal marketing in library
Development for Information Literacy (this course, designed for Information Management students, deals with major issues in developing information literacy curricula for the users of information centers. Developing instruction	Theory and methodology information, analytical activity (production and technological activity; design activity; research and analytical activity).

materials and instruction programs, evaluating the programs and the material by the use of micro-teaching technique will be part of the course).	
Project Management (information management)	Management of innovations in library / Professionalism of the head library
Evaluation of Information Systems and Services (this course is an introduction to the measurement and evaluation of information systems and services. Topics include measurement of organizational performance, evaluation of information systems, cost effectiveness, cost-benefit analysis, and usability analysis).	The library and information technologies: theory and methodology (production and technological activity; design activity; organizational and administrative activity; research and analytical activity).
Developments in Information Management (variety of topics in the field of library/information and records management such as technologies, administration, services focus on current professional developments. A number of professional guests will provide insight for the applications).	Bibliology in system library information activities: theory and methodology (research and analytical activity; production and technological activity; organizational and administrative activity; design activity).
Research Methods (this course is designed to teach students how to carry out research in information management. It reviews both quantitative and qualitative methods used in published research in the field and enable students to evaluate research articles).	Marketing of the personality / Social partnership with library participation
Electronic Information Services (this course aims to review electronic information sources and services (electronic reference, electronic document delivery, library portals, and so on) offered by libraries through the Web).	Management library information activities for boundary / Management accounting in library
Management of Information Technology (this course is an overview of acquisition and management of IT for various institutions providing information services).	Quality management system of the library and information activity
Information Centers in the History of Civilization (the course reviews the development of libraries, archives and documentation centers starting from the origin of the recorded information to the present).	Corporate management in the library and information activity
Reading Habits (in this course the process of acquiring reading habits, the individual and social factors affecting reading habits, studies on reading and the roles of the information	Management of resource potential libraries / Standard and legal documenting of the administrative library activity.

centers in developing reading habits are examined).	
Developments in Public Librarianship (in this course public libraries are reviewed on the basis of international developments).	Organizational relations and organizational culture in system the library and information management / Ergonomics the library and information activity
Developments in School Librarianship (course examines the concepts and organization of school libraries in elementary and secondary schools. Introduces methods for the effective use of school library services in cooperation with the instructional staff).	Motivational management in management of the library personnel / Design and library activity
Developments in Research Librarianship (the course looks at the impact of current developments on the functioning of research libraries including university, national and special libraries).	Information technologies in management library information activities / Formation and development of corporate style of library
Children's Literature (this course reviews children's books and children's literature. It aims to develop criteria for the evaluation and selection of children's books in terms of their literary merit, value, and the interests and psychological needs of children).	Management library information activities for boundary / Management accounting in library
Cooperation in Information Management (this course involves examination of historical evolution of cooperation among information centers, potential implementation areas of cooperation and the role of institutions in cooperation).	Copyright and intellectual property
Standards in Information Management (this course examines the concept of standards, historical evolution, and institutions for standardization, standards for organizing and delivering information services, and professional standards in Turkey).	The expert and consulting activity and information consulting / Financial management
Reference Services (particular emphasis is put on the evaluation of reference services and proposed solutions for the problems in practice).	Pedagogics of the higher school
Conservation and Preservation of Records (this course reviews topics such as preservation in historical context, ethics of conservation, preservation tools and equipment, strategies for	Professional ethics/ Innovations in culture

environmental control, photographic identification techniques, and emergency preparedness).	
Management of Information Centers (this course examines the modern management theories, principles, and applications with regards to the management of human resources in libraries and other information centers).	
Organization and Analysis of Information. (Principles and practices of information and records organizations.)	
Bibliographic and Biographic Information. (Bibliography and biography and tradition. Bibliographic and biographic information and culture. Biographic and biographic information and publication as cultural heritage resources in Turkey).	

As it is seen from the table some of the subjects are the same as in Russian Curricular and some of them are quite different. Anyway, in spite of the different subjects the goal and the model of the future specialist are similar.

Russia:

Russian librarian is guided by the following beliefs: a humanism is the ideological basis of library profession, social nature of library profession is based on a sense of social responsibility (The Code on RLA, www.rba.ru). The Code was adopted by the Conference of Russian Library Association, XVI Annual Session, Tyumen, Russia (May, 26, 2011).

Turkey:

Modern librarians are a players in a continuously running guessing game, certain that nothing will stay where it was even a day or two before. The biggest challenge that facing librarians today is defining ourselves as specialists in financial management, information management, knowledge management, marketing management in other words the job tasks and skill requirements are identical to thoses of the professional employees of every successful firm in the worldwide service industry sector. [4].

Survey results.

Research Institute for Information Technologies in Social Sphere, Kemerovo State University of Culture and Arts and University of Hacettepe (Turkey), launched an international survey (International IL Survey) for students of the Institute of Information and Library Technologies beginning from February 11 through March 1, 2013. The purpose of the survey was to identify the level of information literacy, skills and knowledge to find the necessary information to identify the methods used to find information for scientific, academic and research purposes for students, whose major is library and information service.

The subjects of the survey were 54 students attending the Education Faculty Program of Library and Information Activity Department in Kemerovo State University of Culture and Arts (first course is 31.25% , second course is 25% (21-22 years), forth course is 18.75% (aged 18-23 years old). Most of them have good and excellent marks (80%), their gender mostly female (86%). In the following table we can see that materials which contains arguments about the problem (when they are getting ready to different assignments) are used more often (42.86%) and working with quantity information and multimedia information as well (38%).

At the beginning of the work with any assignment more than 55% have difficulties; and more than 42.50% have difficulties in the finding the database.

How often do you use the resources for getting the information for any assignment? More than 44.12% use the lectures, more than 64% use Google, Mail, Yandex, more 44% use E-Encyclopedia (Wikipedia), more than 38% use open library access.

More than 27% address the librarians and teachers for getting the information for any assignments.

While choosing the resources more than 45% use the new ones, more than 42% use the previous ones and more than 36% prefer using the different points of view.

The results concerning the methods of research: more than 41% do the work according to the requirements of the teacher, and almost none of them plan the aim, the hypothesis and objectives before the doing any assignment.

Among the tools while doing the assignment more than 53% use the Word, mare than 40% use Power Point, Prezi.

The main motivation for the students is good mark (51%), good knowledge of the whole course (43 %), mastering personal skills (48%). And not so important in motivation is writing skills (13%), all sided analysis of the theme.

Personal computer and notebook are always often used while doing any assignment (80%), mobile phone as well (60%).

Conclusions.

Information literacy is common to all disciplines, to all learning environments, and to all levels of education. It enables learners to master content and extend their investigations, become more self-directed, and assume greater control over their own learning. Incorporating information literacy across curricula, in all programs and services, and throughout the administrative life of the university, requires the collaborative efforts of faculty, librarians, and administrators. Through lectures and by leading discussions, faculty establishes the context for learning. Faculty also inspire students to explore the unknown, offer guidance on how best to fulfill information needs, and monitor students' progress. The first problem with working with information is the clarifying and understanding the requirements of the task for which information is sought. Basic questions asked at this stage: What is known about the topic? What information is needed? Where can the information be found? Another problem the students had was the identifying the sources of information and to find those resources. Then

the students have difficulties with examining the resources, whether they are useful for solving the problem. And the last difficulty is to organize and synthesize. Some of them had difficulties in defining between fact and opinion, basing comparisons on similar characteristics, noticing various interpretations of data and organizing the information logically.

The above survey and the made research has demonstrated a need for education methods and practices to evolve and adapt accordingly. Information literacy is a key focus of educational institutions at all levels and in order to raise the level of LIS students (future specialist in Information sphere and library activity) in education, higher education must promoting a commitment to lifelong learning and an ability to seek out and identify innovations that will be needed to keep pace with or changes in information society.

References:

1. Gendina, N.I. Information training and media education in Russia and in the CIS. Problems of person's information culture and promotion of information ideas and media literacy. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. – 186 p.
2. Gendina, N. I. Problem of information and media literacy integration: International experience and Russian realities / N. I. Gendina // Reviewed Journal of Kemerovo State University of Culture and Arts: theoretical and applied researches. – 2012. – № 19, Part 1. – P. 54 – 71.
3. Jesus, Lau. Information Literacy: International Perspectives. Walter de Gruyter, 2008. – 160 pages.
4. <http://hdl.handle.net/1060/6553>. Professional Development for Librarians in Turkey, 2003, Special Libraries Association Annual Conference, New York, June, 6

*Aristova Nataliia Aleksandrovna,
Associate Professor, Candidate of pedagogic sciences,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine*

Specificities of professional training of translators at nonlinguistic universities of Ukraine

Abstract: The article is dedicated to a present-day higher professional school of Ukraine and problems concerning professional training of translators at nonlinguistic universities of Ukraine which undermine the effectiveness of the process of education. The specificities of professional training of translators at higher nonlinguistic universities of Ukraine are elicited and analyzed in the publication. Possible problem-solving approaches are suggested.

Keywords: professional training, specificities, higher educational establishment, process of education, future translators, academic staff, level of language proficiency, nonlinguistic university.

A present-day higher professional school of Ukraine is aimed at satisfying the educational requirements of individuals, access of national science to the international level, renovation of intellectual and spiritual potential of Ukrainian nation and at formation and development of a competent specialist whose professional training corresponds to the international standards [1].

The improvement of effectiveness of professional training of future translators at higher educational establishments of Ukraine is necessary to consider in the broad context of what is happening in the present-day society in whole and in the sphere of education in particular as far as the introduction of the educational reforms is determined by the urgent need for adaptation of the system of higher education to the social and economic demands of a present-day society.

The spread of English as an international language as a consequence of globalization of the world trade and integration of Ukrainian higher education into the European Higher Education Area (EHEA) makes the further modernization of the system of higher education actual and raises the requirements for the quality of professional training of future translators.

Although professional translational activity has centuries-long history and nowadays the professional training of translators is conducted at numerous linguistic and nonlinguistic educational establishments of III-IV level of accreditation there are still many problems concerning professional training of translators at nonlinguistic universities of Ukraine. The main aim of the following article is to elicit and analyze the specificities of professional training of translators at higher nonlinguistic universities of Ukraine which undermine the effectiveness of the process of education and to suggest possible problem-solving approaches. In order to achieve the main aim it is necessary to do the following tasks: to analyze the state of the investigated problem using theoretical analysis of scientific literature; to draw out the specificities of professional training of translators and ground the choice of possible problem-solving

approaches to develop a competent specialist whose professional training corresponds to the international standards.

All higher educational establishments have favorable conditions for providing professional training of translators in Ukraine but there are several specificities that affect the teaching process destructively. The theoretical study of scientific literature allows us to elicit the following specificities:

1. the lack of or absence of translational occupational guidance;
2. the imbalance between the grouping of students and the level of their language proficiency;
3. the excessive teaching load of academic staff at universities;
4. the low correspondence of material and technical facilities to the up-to-date requirements;
5. the inability of most students to gain their knowledge independently.

The first specificity lies in the lack of or absence of translational occupational guidance. It means that individual psychological constitutions of students are not taken into account. Yu. Pivueva and E. Dvoynina offer the most general classification of translational activity. These scientists maintain that translators usually perform the following types of translation and interpretation:

1. written translation;
2. oral simultaneous interpretation;
3. oral consecutive interpretation [2].

According to this classification after graduating from universities students can work as written translators, simultaneous and consecutive interpreters. There is a great difference between the translational activity which is done by translators and interpreters and which is not taken into account during the process of education of future translators. The theoretical analysis of actual practice of university lecturers allows us to maintain that most nonlinguistic higher educational establishments do not provide their students with diagnostic testing in order to help them understand what type of translational activity is the most suitable for them according to their individual psychological constitutions. L. Dybkova insists that "there are no students with the same level of intellectual and spiritual development, preparation for educational activity, the same level of motivation and the same degree of control" [3].

So providing diagnostic testing is considered advisable in order to group students according to their individual psychological constitutions. This kind of grouping can allow academic staff to get to know their students better and focus on the development of their professionally-oriented knowledge and skills. On the other hand it can allow students to get better results and to use acquired knowledge and skills in their future professional activity more productively.

The second specificity is the imbalance between the grouping of students and the level of their language proficiency. The training process at nonlinguistic universities in most cases starts among the students whose level of language proficiency is different. According to Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment that is a special guideline used to describe achievements of those who study foreign languages across the world there are six reference levels that are widely accepted as a standard for grading an individual's language proficiency [4]. When enrollees come to universities they are usually tested, their results are recorded and they are divided into groups in accordance with the results of their testing and the abovementioned reference levels. But then although intelligence tests to get to know the students' performance levels are carried out during the training process there is

no further grouping of students according to their academic achievements. The absence of further division creates an achievement gap between the students in one academic group which undermines the success level dramatically. The grouping of students according to their success level is considered advisable at the end of each academic year as it can help to improve the effectiveness of professional training. Academic staff will be able to use their time in the classrooms more effectively and not to spend a lot of time to adjust educational material for teaching students with different levels of language proficiency. In groups where there are students with approximately the same level of language proficiency they feel free to ask questions, bring new ideas to various discussions in their classes and do their own research. Such kind of grouping makes students realize that when the teaching material is understandable to the uttermost and they are not afraid to participate in different kinds of activities their training brings better results.

The third specificity is the excessive teaching load of academic staff at higher educational establishments of Ukraine. The abovementioned problem of the assessment of regular teaching load has been topical for a long period of time not only in Ukraine but in other countries as well and a critical need for innovations in this sphere is increasing from year to year.

- The professional activity of academic staff is divided into:
- teaching activity,
- teaching and guiding activity,
- research activity.

According to Ukrainian legislation the maximal load intended for regular teaching activity only is 900 hours per academic year. At the same time the theoretical analysis shows that the standard teaching load of academic staff in Ukrainian, European and American universities differs considerably.

Actually it is hardly possible to assess the total teaching load of academic staff because hours which are intended for teaching activity only specified in labor agreements (900 academic hours). Besides every university lecturer, associate professor or senior teacher is supposed to be involved in research, teaching and guiding activities in Ukraine. Also academic staff spends a huge amount of time on growing administrative burden which comprises excessive paperwork and form-filling so called academic bureaucracy, preparations for different types of in-class learning, regular publishing, numerous and various extracurricular activities. All these activities in which the academic staff is involved are not taken into account. In other words the actual load is much higher, reduces time available for effective teaching activities and considerably affects the quality of education of future translators.

Possible problem-solving approaches which may be implemented into the process of education include:

- the introduction of new qualifications and methods of assessment of regular teaching load of academic staff;
- the reduction of excessive paperwork and form-filling.

New standards orientate academic staff to use different types of modern technical aids during lectures, seminars and practical lessons for improving the effectiveness of professional training although in reality the usage of abovementioned facilities during the whole process of education is difficult to carry into effect. Consequently, the low correspondence of material and technical facilities to the up-to-date requirements is the fourth specificity of professional training of translators.

Material and technical facilities are usually regarded as total of technical aids implemented into the curriculum and assigned for providing professional training of students in

accordance with the area of specialization. Present-day technical aids of universities positively influence the process of education of students and are aimed at promotion of interaction, better comprehension and fast learning of educational material. They comprise all the necessary equipment, namely: library stock, lecture-rooms, auditoria, classrooms equipped with multimedia DVD projectors, computers, tape-recorders, video projectors, DVD players, printers, acoustic speakers, interactive whiteboards, etc. All these kinds of teachings aids help academic staff make sure that teaching is interesting and attractive and it helps students concentrate on the given material. Students show real interest when they are able to interact with each other doing different tasks with the help of multimedia software or sound-recording facilities. But it is necessary to mention that the number of technical aids is not sufficient, the free access to the Internet is not available everywhere and all the equipment which is used at universities is not upgraded as often as it is requested.

Possible problem-solving approaches to this specificity should be oriented towards the modernization and development of material and technical facilities of universities, namely:

1. more lecture rooms equipped with modern multimedia DVD projectors and classrooms with interactive whiteboards;
2. free access of students and academic staff to the Internet in order to use scientific and technological information during lectures, seminars, practical lessons and independent work;
3. libraries equipped with Internet facilities to provide students and academic staff with free access to the Internet;
4. sufficient number of language laboratories equipped with modern devices;
5. sufficient number of tape-recorders, computers, sound-recording facilities, multimedia software, etc.

According to the "National strategy of development of education in Ukraine for 2012-2021" one of the priority-driven directions of the modernization of higher education is the development of skills of self-education among students which can be done with the help of introduction of independent work in the process of education [5]. At higher educational establishments of Ukraine time which is provided for independent work of students is not less than 1/3 and not more than 2/3 of the total amount of academic hours assigned for a definite discipline. The Law of Ukraine "About the higher education" defines the independent work of students as one of the main forms of the process of education at higher educational establishments [6]. Independent work is regarded as cognitive activity of students which is carefully planned and organized by academic staff of the university during which students get to know how to find definite information, how to orientate in the information flow and use gained knowledge in the future professional activity. The main aim of organization of students' independent work at universities is to teach them to achieve a definite result.

The content of students' independent work is usually determined by the course curriculum and methodological recommendations assigned for this course. As a rule it comprises the following types of activity:

- search for additional information;
- work on writing of term-papers, reports, essays, translations, compositions, etc.;
- work on various projects and tests;
- search for additional information on a definite topic and successive work on it in order to be prepared for seminars;
- systematization of gained knowledge before examinations or pass-fail exams, etc.

Unfortunately, the analysis of pedagogical literature allows us to maintain that first of all, most students are unable to gain their knowledge independently. Thus, the fifth specificity lies in the inability of students to gain their knowledge independently.

The inability of students to gain the knowledge independently lies in the inability to plan and organize this kind of activity. In the second place, students lack either materials or technical equipment necessary for doing it. And thirdly they often lack time because of their own inability to plan and organize their study independently.

In order to be successful students' independent work should be provided with all materials necessary for studying a definite discipline or topic, namely: course-books, workbooks, lecture notes, methodological recommendations, scientific literature, etc. Also academic staff should give their students clear instructions and thoroughly control the fulfillment of given tasks in order to teach them work independently.

Also the introduction of independent work into the professional training of future translators should be carried out on the basis of the definite didactic principles of availability, personalization of training, professional orientation, authenticity of training and developmental training.

Thus, in the process of research the specificities of professional training of translators at nonlinguistic universities of Ukraine which undermine the effectiveness of the process of education are elicited and analyzed: the lack of or absence of translational occupational guidance, the imbalance between the grouping of students and the level of their language proficiency, the excessive teaching load of academic staff at universities, the low correspondence of material and technical facilities to the up-to-date requirements and the inability of most students to gain their knowledge independently. Possible problem-solving approaches which improve the quality of professional training of future translators are grounded.

However, the undertaken study is not at the end of all aspects of a problem of improvement of effectiveness of professional training of future translators at higher nonlinguistic establishments of Ukraine. Challenging directions of further scientific research can be as follows: the role of independent extracurricular activities in the process of professional training of future translators at Ukrainian universities of III-IV level of accreditation.

References:

1. Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття». Київ, 1992. - С. 61
2. Пиввуева Ю., Двойнина Е. Пособие по теории перевода. Москва, 2004.- С. 304
3. Дибкова Л. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів. Київ, 2006. - С. 20
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання і оцінювання. Київ, 2003. - С. 237
5. Задорожна І. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки. Тернопіль, 2011. - С. 304
6. Національна доктрина розвитку освіти. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/151.html>.
7. Закон України про вищу освіту/ за заг.ред. В.Г. Кремня. Київ, 2002. - С. 328.

*Natalia Grytsai, International Economics and Humanities University
named after Stepan Demyanchuk, Rivne, Ukraine,
Ph. D., Associate Professor, Head of Department of Biology*

Methodical Training of Future Biology Teachers in Higher Educational Establishments of Ukraine

Abstract: Methodical training of the future biology teachers is considered as purposeful mastering of the system of the future specialists' methodical knowledge, skills and abilities in the context of decision of methodical tasks from school course of biology. One can think that the formation of the future pedagogues' methodical competences is the result of methodical training. Content, forms and methods of the students' methodical training at higher educational establishment are analyzed in the article.

Keywords: methodical training, methods of teaching of biology, content, forms, methods of teaching, portfolio, pedagogical practice.

Requirements to training of the teachers who will teach and bring up the new generation of citizens of our state, competitive on the world scene increase in the context of education native system reformation in XXI century. The future teacher is not simply the repeater of knowledge from subject; the teacher must assist to development of every student individual education, pupils' self-realization in educational activity, be able to prepare them to life in modern social-economic conditions. Future teachers' professional training must be directed to their personality and professional self-development, formation of non-standard thought, creative approach to work, making of own methodical style.

New tendencies of school education development, introduction of innovative pedagogical technologies in to teaching and educational process, development of modern technologies of study were stipulated necessity of modernization of future biology teachers' methodical training.

Methodical training is examined in modern scientific research as the system-formative component of the future specialist' professional training. Therefore it is actual revision of the biology teachers' traditional methodical training, filling of it by new content, innovative forms, methods and technologies of study today.

The decisive role belongs to methodical training in the students' professional formation because it directly influences on development of professional qualities of the future specialist, choice of further professional way by them.

Methodological basis of pedagogical staff professional training is exposed in the scientific research of V. Andruschenko, N. Bibik, V. Bondar, S. Goncharenko, I. Ziaziun, V. Kremen', V. Lugovoi, N. Nychkalo, S. Sysoieva and others.

Research of Yu. Babanskyi, S. Goncharenko, M. Danylov, I. Zverev, I. Lerner, V. Lugovoi, L. Kondrashova, N. Kuzmina, V. Kraevskyi, O. Mischenko, L. Pancheshnikova, V. Slastienina, G. Sarantseva, M. Skatkina and others are devoted to the problem of the teacher's methodical training as the important component of his / her professional training.

The future biology teachers' methodical training was investigated thoroughly by the scientists - specialists in educational methods M. Verzylin, I. Moroz, D. Traitak, O. Arbuzova, L. Bulavintseva, N. Kabaian, O. Mitina, N. Mischuk, L. Orlova, A. Stepaniuk, O. Tsurul'.

The problem of the future biology teachers' methodical training is developed in Ukraine insufficiently.

The aim of the article: to expose essence of future biology teachers' methodical training, analyze content, forms and methods of students-biologists' methodical training in conditions of higher educational establishment.

Methodical training guarantees the synthesis of subject biological, psychological-pedagogical and professionally significant methodical knowledge, abilities, personality qualities of the future biology teacher. In spite of important meaning of methodical training in the students-teachers' professional formation today there is no exact determination of this notion in scientific literature. Methodical training of the future teacher is the synthesis of theoretical knowledge, practical actions and elements of creative activity.

Thus, mastering of the bases of methodical activity by the future teacher; totality of methodical competences which provide successful work in a certain profession; mastering of activity which is stipulated by a structure and functions of methods of subject study as independent scientific sphere is named methodical training.

The results of analysis of the scientific sources testify that the notion "teacher's methodical training" is interpreted as the purposeful process of formation of the system of future specialists' methodical knowledge, abilities and skills. However, we agree with Russian scientist L. Bulavintseva that methodical training one can not take to the totality of knowledge and abilities about the certain fragment of objective reality, which are fixed in curricula and serve as only the mean of decision of methodical tasks. That is why, the researcher interprets methodical training as "mastering of the methods professional tasks decision in teaching of subject" [1].

According to N. Vereschagina, it is necessary to consider methodical training as interconnected, intersupplemented and interstipulated processes: 1) formation of methodical knowledge and abilities as bases of methodical competence becoming; 2) mastering by bases of methodical activity, the result of which is readiness to such type of professional activity; 3) formation of personality-professional position of the future teachers [2].

In the result of theoretical analysis of scientific-pedagogical literature we ascertained that scientists determine the structure of methodical training in different ways. It is possible to distinguish the elements of a curriculum in the structure of methodical training: educational discipline in methods of subject teaching, special courses of methodical orientation, pedagogical practice, term and qualifying papers, students' research work.

The content of methodical training embraces such components: cognitive (methodical knowledge), activity-operational (experience and ability) and personality (reasons of pedagogical activity, value, professional qualities). Methodical training of future biology teachers foresees simultaneous development of each of these components that is strengthening of the students' methodical literacy, development of special methodical abilities, formation of the system of values, professionally significant of a teacher, creative capabilities, methodical reflection and motivation to methodical activity.

First of all, the cognitive component requires revision. Projecting of modern content of future biology teachers' methodical training foresees selection and structuring of content of corresponding educational subjects, in particular basic methodical subject "Methods of biology

teaching”. Exactly in methods of teaching knowledge from different scientific spheres (pedagogics, psychology, biology and other) are integrated.

The team of scientists-methodologists made up in 2004 the curriculum of subject “Methods of biology teaching”; this curriculum consists of two chapters: general methods of biology teaching (course of lectures) and special methods of biology teaching (laboratory and practical lessons). A course of lectures contains four modules (“Subject of methods of biology and the problem of constructing of the content of school biological education”, “Regularities of mastering by educational material of school biological education”, “The system of organizational forms and control of biology teaching”, “Material resources of biology teaching”), and laboratory and practical lessons have five modules (“General problems of the methods of teaching of school course “Biology”, “Methodology of biology teaching in the 6 form”, “Methods of teaching of the chapter “Animal Kingdom” (7 form), “Methods of teaching of the chapter “Human Being” (8–9 forms), “School course of biology in 10–11 forms”) [3].

However, today, the above-mentioned curriculum needs again revision and modernization. In our opinion, it is necessary to introduce such themes of lectures, as “Methods of work with gifted students in biology”, “Profile teaching of biology”, “Career guidance on the biology lessons”, “Peculiarities of teaching of biology at secondary school of new type”, “Multimedia technologies of teaching of biology”. We also proposed such themes for practical lessons: “Innovative technologies of teaching of biology”, “Interactive methods of teaching of biology”, “Organization of group educational activity in biology”, “Formation of the student’s portfolio”, “Making of presentation of a lesson” and etc. But the themes of the laboratory lessons was changed in accordance with introduction of the new school curriculum.

Moreover, future teachers have the opportunity to deepen their methodical knowledge and expand their methodical abilities during the study of optional subjects and special courses of methodical direction (variant component of content of methodical training).

The scientists introduce the various courses: “Methods of out-of-school activity from biology”, “Practical work from methods of teaching of biology”, “Methods of realization of excursions in biology” (N. Grytsai), “Methods of usage of computer technologies and hardware at teaching of school course of biology” (S. Vovk), “Methodology of organization and realization of school phenological observations” (O. Tsurul’), “Preparation of a biology teacher to work with the gifted children” (K. Linievych), “Methods of organization of the students’ work with a textbook on the lessons of biology” (L. Goriana), “Peculiarities of biology study of biology at secondary school of different types” (G. Zhyrs’ka), “Organization of the students’ research activity from biology” (T. Buialo) and others.

The activity-operational component of the content of the future biology teachers’ methodical training is determined by those functions, which will be executed by them at school during spontaneous professional activity. Realization of every function foresees the special preparation and formation of corresponding methodical abilities: structural-projecting, prognostic, organizational, communicative, diagnostic, analytical and etc.

The personality component consists in development of individual educational trajectory, formation of the students’ professional values, motivation to pedagogical activity, making of individual methodical style. It is reasonable to form the methodical portfolio where the students can present their achievements and development; and the future pedagogues can observe own methodical progress and estimate the level of educational and methodical achievements with the help of such port folio.

One of the ways of increase of methodical training efficiency is formation of the new educational and methodical ensuring of subject. On the basis of analysis of scientific literature and own experience of teaching in higher educational establishment we worked out such structure of educational and methodical complex for the students from subject "Methods of teaching biology": working curriculum (sillabus); course of lectures (electronic variant); a reading-book from the methods of teaching of biology; a textbook "Methods of teaching of biology in charts and tables"; plans of practical lessons and methodical instructions to their execution; a textbook "Laboratory practical work from methods of teaching of biology"; a lecture notebook; a notebook with the printed basis for students' independent and individual work; a collection of tests; journal of pedagogical practice; methodical instructions to execution of term and qualifying papers; a collection of methodical tasks; a textbook "Methods of teaching of biology in questions and answers"; models of notes and presentations of biology lessons, excursions, extracurricular measures; video collection of lessons and extracurricular lessons and etc.

In the process of research we determined that studying of the subject "Methods of teaching of biology" as the key subject in the students' methodical training and also mastering of other subjects of methodical orientation must combine traditional training and usage of the newest teaching technologies. Thus, efficiency of such innovations as interactive teaching technologies, the method of projects, portfolio, problem studies, context studies, the case-method, elements of distant studies, multimedia technologies and etc. was confirmed by experimental way.

From ancient times the basic classic form of students' training is a lecture. The course of lectures includes the problem questions and tasks, multimedia technologies of studies, interactive technologies (for example, "brainstorming"), analysis of the specific situation. Today it is important to For today important to replace a traditional lecture as interactive lecture for better mobilization of the students' creative potential, backbone on life experience, propaedeutical insight into the basic scientific sources, application of various methods of studies (brainstorming, discussion, elements of heuristics and etc.), stating of outstanding problems and so on. Thus, the scientists suggest to use the varieties of a classic lecture: a lecture - conversation, or a "dialog with an audience", a lecture-analysis of the concrete situation, a lecture - consultation, a lecture - press conference, a lecture with the planned in advance errors, a multimedia lecture and etc.

However, it is not enough one theoretical training for the students' organization of teaching and educational process from biology at school. That is why, it is necessary to form practical abilities and skills during laboratory and practical lessons, which are logical continuation of the course of lectures and devoted to consideration of the questions of partial methods of teaching (different chapters of school course of biology). Interactive studying has advantage on the laboratory and practical lessons because its essence consists in that educational process takes place provided of constant active cooperation of all students. There is collective, group, studies in collaboration, when a teacher and students are the subjects equal in rights in studies. During conducting of laboratory and practical lessons we used many interactive technologies ("Microphone", "Jig-saw", "Aquarium"), playing technologies, decision of methodical tasks, specific pedagogical situations, multimedia presentations of lessons and etc. Organization of interactive studies on the practical lessons foresees the usage of role games, modeling of everyday situations, creation of the problem situation, realization of brainstorming, ecological and psychological training and etc. During interactive studies the students study to

consider critically, to accept the thought-out decisions, to participate in discussions, to associate with other people.

Execution and defence of such projects on the practical lessons were interesting. Such topics of the projects are actual in particular: "Teaching of biology at profile school", "Usage of inter-subject connections of the biology lessons", "Development of pupils' critical thinking in the process of evolutionism studies", "Computer as the means of biology teaching" and etc.

In addition, the important component of the process of the specialists' training is independent work of students. High school gradually but steadily passes from transfer of information to guidance by educational-cognitive activity, formation of the students' skills of independent work. Students' independent work in methods of teaching of biology foresees abstracting of primary sources, elaboration of scientific works from periodical, methodical recommendations from methods of teaching of biology, their analysis.

The scientists proposed the following tasks for independent work during the study of lectures of subject "Methods of teaching of biology": indentation of the main questions in the notes of lecture, charting, work with terms, illustrations and examples. During laboratory and practical lessons the students work with educational literature, solve problem and methodical tasks, work with teaching aids, develop didactics material, make up plans of subjects, analyze the notes of lessons and etc. Independent work during pedagogical practice consists in observation of the lesson, its analysis, development of own notes of the lesson and out-of-school measure, keeping diary of the student-probationer.

Usage of the notebooks with the printed basis, where the tasks for independent work from methods of teaching of biology are offered, completion of the tables and charts, solution of tests, writing answers for questions, methodical dictations, analysis of pedagogical situation, writing of pedagogical essay, formulation of the methodical terms determinations, implementation of creative tasks, decision of methodical tasks and etc. are effective in the future biology teachers' methodical training.

Exceptional possibilities of computer technologies and Internet in organization of the future teachers' independent work are determined during scientific search. We propose such tasks for independent work: information retrieval, search of images, images patches, dictionary making, analysis of the scientific works of scientists-methodologists, card-indexing of methodical literature, development of presentations, writing of the articles to Wikipedia.

The result of independent work realization can be execution of methodical portfolio, where the future teachers systematize the developed methodical and didactics materials and carry out self-analysis. Methodical portfolio consists of such parts: portrait, "methodical moneybox", glossary, documentation of the biology teacher, the best works, didactics material, results of research activity. Such portfolio will be to the useful for the students in their future pedagogical activity. Methodical portfolio is used for estimation and self-estimation of the students' educational achievements, their professional increase.

In addition, pedagogical practice occupies the special place in the system of methodical training of future teachers of biology. Practice gives a possibility to define the real level of mastering of psychological-pedagogical, professional and methodical students' knowledge, to deepen and to generalize them, to perfect methodical abilities and skills, to educe pedagogical capabilities, to acquire experience of professional activity. Practice is the original indicator of the probationers' readiness to future professional activity. During pedagogical practice the students a desire to work in general educational establishment can increase or, vice versa, there can be doubts in relation to the rightness of choice of profession.

Conclusions. Methodical training of future teachers of biology is the purposeful mastering of the system of methodical knowledge, abilities and skills of the future specialists in the context of decision of methodical tasks from the school course of biology.

The results of scientific research testify that the content of methodical training must not have “compounding” character (that is giving of the certain “methodical recipes” concerning decision of the teaching and educational tasks to the students), but it must be oriented to formation of the future biology teachers’ methodical competences, development methodical creative work, making of individual methodical style.

Consequently, methodical training not only provides mastering of knowledge and formation of the students’ abilities in the sphere of theory and methods of teaching of biology but also guarantees becoming of the value attitudes toward a profession and experience of methodical activity.

Summing up the above-mentioned material, it is possible to specify such ways of improvement of the future biology teachers’ methodical training in higher educational establishments of Ukraine:

1) introduction of new pedagogical technologies and methods of teaching during the process of teaching of methodical subjects; 2) formation of the new learning and teaching material from methods of teaching of biology; 3) development of the special courses which assist to differentiation and individualization of students’ studies and strengthening of practical orientation of their methodical education; 4) increasing of amount of hours for students’ independent work and application of various types of students’ independent work; 5) formation of the methodical portfolio for systematization of students’ methodical achievements and their individual development; 6) realization of the personality-oriented approach during execution of term papers and pedagogical practice.

References:

1. Булавинцева Л. И. Методическая подготовка будущего учителя биологии в условиях многоуровневого вариативного образования. Вестник Брянского государственного университета. 2011. № 1. – С. 276.
2. Верещагина Н. О. Методическая подготовка бакалавров и магистров в области географического образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. – Санкт-Петербург, 2012. – С. 18.
3. Методика навчання біології. Програма навчального курсу для студентів вищих педагогічних закладів освіти / автори-укладачі: І. В. Мороз, А. В. Степанюк, Н. Й. Міщук, Г. Я. Жирська, Л. С. Барна О. Д. Гончар. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – С. 35.

*Pustovit Natalia,
The Institute of Educational Problems
of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Chief, Laboratory of Environmental Education
Candidate of Pedagogical Sciences*

Ecological stream in education environment: competency approach

Summary: The article deals with the main notions of ecological stream in education environment in school. The ecological stream in secondary education environment is analyzed as a condition of competency approach realization to the ecological education of pupils.

Keywords: secondary school, educational environment, competency approach, ecological competency, ecological stream.

*Пустовіт Наталія,
Інститут проблем виховання
Національної академії педагогічних наук України,
завідувач лабораторії екологічного виховання,
кандидат педагогічних наук*

Екологізація шкільного освітнього простору: компетентнісний підхід

Аннотация: В статье уточняются основные понятия проблемы экологизации образовательного пространства школы. Исходя из сущности компетентностного подхода, определяются условия экологизации школьного образовательного пространства.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, образовательное пространство, образовательная среда, компетентностный подход, экологическая компетентность, экологизация.

Проблеми взаємодії школи і середовища неодноразово піднімалися педагогічною наукою і практикою. Наразі актуальності набувають питання, пов'язані не лише з урахуванням впливу середовища на формування особистості, а й цілеспрямованого конструювання середовища, сприятливого для виховання школярів.

«Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» визначає, що ключовим завданням освіти у XXI столітті є розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє. Відповідно, стратегія розвитку національної системи освіти повинна формуватися адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам переходу до постіндустріальної цивілізації, що забезпечить стійкий розвиток України, інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір.

Глобальні екологічні проблеми стали невід'ємною ознакою сьогодення. Тому серед завдань розвитку вітчизняної освіти визначено формування безпечного освітнього середовища, екологізації освіти; урахування світового досвіду та принципів сталого розвитку. На екологізації освіти як одному з ключових напрямів державної освітньої політики наголошує Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті.

Необхідність цілеспрямованого формування освітнього простору сучасної загальноосвітньої школи та його екологізації обумовлена протиріччями між: суспільним запитом на формування екологічно компетентної особистості і недостатнім рівнем змістово-процесуального забезпечення екологічного виховання школярів; необхідністю об'єднання і узгодження зусиль державних установ, громадських організацій, бізнесових структур, освітніх, культурних та інших соціальних інституцій з екологізації освітнього простору та недостатнім рівнем теоретичного і методичного забезпечення міжсекторального партнерства; високим розвивально-виховним потенціалом, потребою самореалізації школярів у суспільно корисній діяльності і спрощено-обмеженим змістом екологічної діяльності, до якої вони залучаються у загальноосвітній школі; практично-прагматичними мотивами безпосередньої взаємодії школярів із природою і морально-духовним потенціалом природного середовища; накопиченими практикою фрагментами досвіду екологізації освітнього простору загальноосвітньої школи і відсутністю цілісного наукового обґрунтування, методичного оснащення цього процесу.

Словосполучення „освітній простір” останнім часом стає чимдалі популярнішим. Проте, навіть у державних документах воно вживається як інтуїтивно зрозумілий термін, що допомагає краще передати цілісність педагогічної дійсності. Конкретніше воно визначається у науково-педагогічних дослідженнях.

Безпосередньо цієї теми стосуються наукові результати, отримані такими дослідниками: Є.Алісов (педагогічне проектування екологічно безпечного освітнього середовища); Т.Шаляпіна (екологізація освітнього процесу як засобу розвитку особистості); О.Писарева (формування екологічно орієнтованого освітнього простору у шкільному середовищі).

Провідною ознакою освітнього простору Н.Касярум вважає можливість вибору з кількох варіантів реалізації освітнього шляху. Відповідно сутнісними ознаками освітнього простору дослідниця вважає: варіативність способів одержання освітньої послуги; відсутність монополії на освітню послугу; можливість вибору конкретного шляху освіти, відповідно до життєвих планів, здібностей, можливостей особистості. Освітній простір утверджується на державному, позиційному або регіональному рівні, рівні навчального закладу та особистісному рівнях. Крім закладів системи освіти до освітнього простору дослідниця включає ще й інститут гувернерства [1].

Подібна позиція відображена у дослідженні Н.Гонтаровської, яка, послуговуючись поняттям „освітнє середовище”, пропонує його тлумачення як складної цілісної системи, що охоплює різні типи освітніх середовищ – навчальне освітнє середовище, позаурочне освітнє середовище і позашкільне освітнє середовище [2].

Дещо ширше розуміння освітнього простору пропонує Н.Чабан, зазначаючи, що ця категорія інтегрує два різні плани реальності: з одного боку, освіта, і все, що асоціюється із нею в аспекті самореалізації особистості; а з іншого – буття і пов'язані із ним предметно-просторові аспекти пізнання світу. Поняття освітнього простору загальноосвітнього закладу Н.Чабан визначає як суб'єктивну форму сприйняття, сукупність відносин. Це – системний об'єкт педагогічного проектування, що передбачає

виокремлення та вивчення його структурних елементів, зв'язків, системоутворюючих факторів [3].

У інтерпретації О.Чекунової освітній простір постає як динамічна структурно-рівнева система багатопланових і багатовимірних відносин, що об'єктивно відтворюються і самостійно розвиваються у освітньому середовищі у процесі активної взаємодії суб'єктів освітнього процесу у реальному просторово-часовому континуумі, сприяють включенню особистості у ціннісно-смысловий світ культури, збереженню соціальної цілісності і особистісної самореалізації. Сутнісними характеристиками освітнього простору О.Чекунова вважає розвивальний характер, відкритість, комфортність, безпечність, соціально-партнерський характер взаємодії з освітніми, культурно-дозвіллевими, спортивними закладами, організаціями соціальної сфери [4].

Беручи за основу поняття освітньої послуги і освітньої інформації, І.Шалаєв та А.Веряєв визначають освітній простір як такий, у якому здійснюються освітні послуги. А оскільки останні можливі лише за наявності джерел і споживачів таких послуг, то саме сукупність відповідних джерел, накопичень і каналів передачі і визначає освітній простір [5].

Три варіанти визначення соціокультурного простору наводить Н.Селіванова. Відповідно до першого під соціокультурним простором розуміють педагогічно доцільно організоване середовище, що оточує окрему дитину чи групу дітей. За такого розуміння структурною одиницею простору є професійний колектив освітньої, культурної чи іншої установи, а основним механізмом утворення цього простору стає взаємодія колективів, що керуються єдиними педагогічними завданнями, принципами і підходами до виховання. За другого варіанту соціокультурний простір розглядається як частина середовища, у якій переважає певний педагогічно сформований спосіб життя. У цьому випадку взаємодія всіх учасників найчастіше визначається моделлю ідеального способу життя, недооцінюючи водночас суб'єктну роль самої дитини. Третій підхід трактує освітній простір як динамічну мережу взаємопов'язаних педагогічних подій, які створюються зусиллями соціальних суб'єктів різного рівня (колективних і індивідуальних), яка виступає інтегрованою умовою особистісного розвитку і дорослого, і дитини. У цьому випадку механізмом створення соціокультурного простору стає „співбуття” дітей і дорослих, у якому ключовим технологічним моментом є їх спільна діяльність [6].

Для подальшого уточнення сутності поняття „освітній простір” суттєво з'ясувати співвідношення понять „освітній простір” і „освітнє середовище”. У більшості досліджень воно аналогічне співвідношенню цілого й частини. Тобто, освітні середовища розглядаються як складові освітнього простору, входять до його складу як структурні одиниці.

Під освітнім середовищем В.Ясвін розуміє систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що надає соціальне і просторово-предметне оточення. Освітнє середовище являє собою сукупність матеріальних факторів освітнього процесу і міжособистісних відносин, які встановлюють суб'єкти освіти в процесі своєї взаємодії [7].

Утворення простору – результат еволюції освітніх середовищ на основі комунікації. Відповідним спеціальним чином організовані, структуровані, соціалізовані освітні середовища, що виконують функції з трансляції соціального і індивідуального досвіду, культури, перетворюються на освітній простір і складають його суть, – вважають І.Шалаєв, А.Веряєв [5].

Проте, у роботі О.Писаревої, яка розглядає проблему формування екологічно орієнтованого освітнього простору у шкільному середовищі, представлено зворотне співвідношення. Подібної позиції дотримуються й деякі інші автори. Зокрема, Л.Голубєва, Т.Молчанова поняття „освітній простір” розглядають як одну з характеристик освітнього середовища. Серед зазначених цими авторами характеристик освітнього середовища найбільш суттєвими і продуктивними видаються такі:

- освітнє середовище має сприяти забезпеченню комфортності існування і розвитку дітей і дорослих, сприяти особистісному зростанню суб'єктів;
- середовище – продукт спільного конструювання усіх суб'єктів в рамках діючої комунікації, його не можна розглядати окремо від подій, у яких воно відтворюється, і тих нових ефектів, які виникають у процесі його утворення;
- середовище – момент безпосередньої участі всіх його суб'єктів у створенні освітньої ситуації. Середовище вміщує у себе практику усіх суб'єктів, які беруть у ньому участь;
- створення середовища можливе лише там, де відбувається оволодіння різними способами дії, де кожен суб'єкт справляє вплив на іншого суб'єкта і у зв'язку з цим може змінити власну позицію, виробити новий спосіб взаємодії або вплинути на зміну позиції інших суб'єктів [8].

На основі проведеного теоретичного аналізу визначаємо освітній простір як спеціально організовану відкриту динамічну систему синергетично об'єднаних змісту, технологій і взаємодій, створену з метою формування особистості певного соціально-культурного типу.

Поняття „екологізація” набуло чималого поширення і неоднозначного тлумачення. Уточненню поняття „екологізація” сприяють терміни, що визначають його застосування у окремих галузях. Наприклад, „екологізація виробництва” – це інструмент забезпечення екологічної безпеки і досягнення стійкого розвитку, інтегруючий соціо-еколого-економічні процеси, засновані на прийнятті взаємопов'язаних економічних, техніко-технологічних, соціальних рішень, що сприяють ефективному досягненню екологічних цілей і завдань у еколого-виробничій системі [9].

Поняття „екологізація” застосовується для характеристики науки, права, навіть споживання. Однак, у всіх випадках під екологізацією розуміють процеси, пов'язані з оптимізацією і гармонізацією відносин між людиною і природою. Екологізація пов'язана також зі змінами, які виникають у духовному і матеріальному житті в умовах екологічної кризи, радикальної трансформації суспільного буття.

Екологізація освітнього простору як система заходів, спрямованих на забезпечення пріоритетності екологічних ідей і цінностей у процесі формування особистості, передбачає, що цей процес торкається не лише навчально-виховного процесу, але й усього шкільного життя. В результаті екологізації освітнього простору школа постає як своєрідне господарство, що витрачає природні ресурси, споживає енергію, продукти, послуги, продукує відходи і, своєю чергою, включене у життя громади загалом, беручи посильну участь у вирішенні екологічних проблем.

Екологізація освітнього простору загальноосвітньої школи виступає необхідною умовою формування екологічної компетентності школярів. Значення екологізації освітнього простору у реалізації компетентнісного підходу ґрунтується на взаємозв'язку культури, свідомості і їх практичної реалізації у формі діяльності та поведінки.

Категорії свідомості, культури і компетентності поєднуються у визначенні екологічного світогляду, яке наводять філософи М.Кисельов і А.Толстоухов: це форма свідомості, міра самовизначення й культури сучасної людини, яка базується на екологічній компетентності, усвідомленні життєвої необхідності збереження природного середовища та раціонального використання природних ресурсів. Отже, у тлумаченні М.Кисельова і А.Толстоухова екологічна компетентність складає основу відповідного світогляду, що, в свою чергу, є результатом розвитку свідомості [10].

Екологічна свідомість по-справжньому реалізується у структурі стосунків людини з навколишнім середовищем [11, с. 50]. Екологічна свідомість, стверджує В.Скребець, виконує важливу аксіологічну функцію. У тлумаченні вченого екологічна свідомість – це рівень психічного відтворення природного і штучного середовища, свого внутрішнього світу, саморефлексія місця і ролі людини в біологічному, фізичному та хімічному світі, а також самоврегулювання та наповнення цього відтворення екологічним змістом [11, с. 48].

Вчений зазначає, що формування та засвоєння екологічних цінностей проходить складний процес, у якому особливе значення має суб'єктивне уособлення екологічних цінностей. Цей процес зумовлений взаємодією індивідуальної свідомості з груповими та масовими екологічними установками, еко-еховими настроями та іншими явищами суспільної свідомості, що забезпечує привласнення ідей чи цінностей безпосереднього і довільного практичного досвіду, перетворення доступних у спогляданні фактів зовнішнього середовища, реальних дій або вчинків у внутрішні, ідеальні, образні уявлення, – у суб'єктивну ментальність [11, с. 52-53].

Отже, для формування екологічної свідомості як аксіологічної основи екологічної компетентності, необхідний „вихід” особистості за межі навчального процесу і навчального закладу, розширення соціальних контактів, набуття якомога ширшої практики вирішення проблем довкілля. Саме такі можливості й надає екологізований освітній простір.

Список літератури:

1. Касярум Н.В. Освітній простір як характеристика сучасної системи освіти /Касярум Н.В. // <http://intellect-invest.org.ua>
2. Гонтаровська Н.Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра: автореф. дис. ... докт. пед. наук. К., 2012. – 44 с.
3. Чабан Н.В. Простір загальноосвітнього навчального закладу як чинник формування та розвитку особистості учня /Н.В.Чабан // http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konfl/Chaban.pdf

4. Чекунова Е. А. Формирование образовательного пространства современной школы в контексте социокультурных и педагогических инноваций: Дис. ... докт. пед. наук, <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-obrazovatel'nogo-prostranstva-sovremennoi-shkoly-v-kontekste-sotsiokulturnykh-i-#ixzz2r3d6BBAS>
5. Шалаев И. К., Веряев А. В. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Педагогическая наука, технология. практика. – 1998. - № 4.
6. Селиванова Н. Л. Воспитательная система как объект педагогического моделирования / Моделирование воспитательных систем: теория – практике: Сб. науч. ст. / Под ред. Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. – М.: Изд. РОУ, 1995. С. 10-17.
7. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. – 365 с.
8. Голубева Л. М., Молчанова Т.В. Образовательное пространство и образовательная среда начальной школы в свете требований Федерального государственного образовательного стандарта // <http://old.kipk.ru/files/fck/1208/file/5>
9. Ферару Г. С. Экологический менеджмент : учебник для студентов бакалавриата и магистратуры / Г.С. Ферару. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 528 с.
10. Кисельов М. М., Толстоухов А.В. Світогляд екологічний / М.М.Кисельов, А.В.Толстоухов // Екологічна енциклопедія: У 3 т. /Редколегія: А.В.Толстоухов (головний редактор) та ін. – К.: ТОВ „Центр екологічної освіти та інформації”, 2008. – Т.3: О-Я. – С.229.
11. Скребець В.О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи. Монографія. – К.: Видавничий Дім „Слово”. 2004. – 440 с.

Milko Natalya,

*Melitopol state pedagogical University named
after Bohdan Khmelnytsky, Philological Faculty*

Method of forming the readiness of foreign language teachers to organize the intercultural dialogue

Abstract: In the article the levels of development of future teachers of foreign language to intercultural dialogue and development of a technique of formation of readiness of future teachers of foreign language to intercultural dialogue are considered.

Keywords: dialogue, intercultural communication, tolerance, teachers of foreign language, professional growth.

Systemic shifts in global education and in the educational area of the modern Ukrainian society necessitate the development and use of such strategies, which are adequate to the changes that occur in the environment of the individual, in its development and self-development, in its desire for self-organization and self-realization. Considering the professional education of students of higher pedagogical institutions, it should be noted that for future teacher education becomes a way of mastering effective means of obtaining information about the world, the acquisition of skills of self-organization and professional growth.

To check the status of formation of future teachers of foreign language to inter-cultural dialogue there was developed the plan of ascertaining experiment, which consisted of a theoretical analysis of the State standard of higher education, normative-legal base of high education, educational programs, plans of educational work, textbooks and manuals; development of criteria, indicators and levels of development of future teachers of foreign language to intercultural dialogue in the educational process, questioning students in order to identify the status of formation of their readiness to intercultural dialogue in the educational process; development of diagnostic tools; supervision of micro-group during the execution of joint creative work in order to study the behavior of future teachers during interaction.

In higher educational institutions educational measures are planned and carried out, but they were not directly focused on the education of future teachers of foreign language to intercultural dialogue in the educational process. Scientific-pedagogical workers use too little of media visibility, the means of artistic expression language courses, group and collective forms of work with the aim of educating future teachers of foreign language to intercultural dialogue. Also, not enough attention is paid to the formation of future teachers the feelings of dignity and tolerance of people with different values, attitudes and beliefs. So, a thorough review of the state standard and programs, and legal documents of primary education has given the opportunity to make a conclusion that the potential of the education of future teachers of foreign language to intercultural dialogue in the educational process in the contents of the analyzed disciplines and special courses in practice is not actually realized.

The next task was to identify criteria and indicators of development of future teachers of foreign language to intercultural dialogue in the educational process. On the basis of the specific concept of "intercultural dialogue", development and detailed study of its structural components we have defined the following criteria of formation of future teachers of foreign language to inter-cultural dialogue: value-cognitive criterion, emotional-motivational criterion, active-communicative criterion.

Indicators of value-cognitive criteria were: the ability of students to the identification of empathy and tolerance, respect for other cultures, the desire to orient in their future professional activity in the interests of Another; formation of theoretical concepts on the organization of intercultural dialogue at foreign language lessons and after school; development of reflection in learning the values of other cultures. Indicators of emotional-motivational criteria were: the desire to organize inter-cultural dialogue; the interest in the perception of the peculiarities of alien cultures as universal heritage; the existence of positive motivation in finding a compromise in the solution of disputable issues, which are determined by different cultural values. Active-communicative criterion is measured by such indicators as the ability to create the movement of interlocutors ideas to cooperation and joint solution of issues; ability to provide a meaningful basis of intercultural dialogue, to prepare students to discuss the subject of intercultural dialogue in practice, the ability to plan the process of teaching intercultural communication at the lessons of foreign language and elsewhere; the ability to apply in practice the skills of intercultural communication through communicative skills.

The next step of ascertaining experiment was to study the three levels of development of future teachers of foreign language to intercultural dialogue. Assessment parameters was carried out on a whole scale proposed by the group of scientists: V. Losenkov, M. Tomilova [2], and other, in accordance with which the quality of high level indicators were estimated from 7 to 9 points, average 4 to 6, low - from 1 to 3 points. According to the formula calculating the average value was average figure, which helped to determine the level of formation of readiness of future teachers of foreign language to intercultural dialogue in the educational process at the beginning of the experiment and at the end to determine growth indicators.

The basis for the determination of levels of development of readiness of future teachers of foreign language to intercultural dialogue were the diagnostic methods: questionnaires, pedagogical observation, testing, analysis of the products of creative activity of students, talks to determine the level of development of readiness of future teachers of foreign language to intercultural dialogue, as well as conditions of effective organization of the process of their education; the analysis of experimental data; methods of mathematical statistics to determine the significance and validity of the results. So, on the basis of these methods were determined the levels and their indicators, in accordance with the developed criteria.

The student of high level easily comes into contact, able to listen and understand the interlocutor, active, shows a strong desire to orient in their future professional activity in the interests of representatives of different cultures. The student of average level is characterized by less in-touch capability; he often participates in conversation at the initiative of others. The student of low level is characterized by the difficulty in coming into contact with other cultures and the impossibility in fulfilling tasks independently. The student is not active, has an unstable interest to other cultures.

Taking all these levels and their characteristics into the consideration, we defined the pedagogical conditions to develop readiness of future teachers of foreign language to intercultural dialogue. They were: the creation of didactic and communication environment in

the educational process of higher school and out of it; the enrichment of the content of the disciplines for the specialty "Foreign language", in particular, the introduction for teachers of language additional material on the types of intercultural dialogue in the content of the seminars and individual lessons on courses "History of education", "Theory of Education"; introduction of a special course "Organization of intercultural dialogue in teaching and educational process in secondary schools"; involving students in cross-cultural interaction in the process of learning a foreign language and the organization of teaching practice at school.

In choosing the tasks to identify the status of development of readiness of future teachers of foreign language to intercultural dialogue the study of diagnostic tools in the sphere of the relations of the students in groups were very useful as well as traditional psychological and pedagogical methods to determine the level of aggression and conflict potential; study of anxiety, relationships with peers and analyzing the level of self-identity, developed by G. Eisenk [1]

As a result of ascertaining experiment were obtained quantitative data that reflected the lack of readiness of future teachers of foreign language to intercultural dialogue. The vast majority of future teachers of the experimental group were at a low level of formation of readiness of the organization of intercultural dialogue, which was 143 student (54,37%). High level of formation of readiness of the organization of intercultural dialogue found 28 students (10,65%), and on the average level recorded 92 student (34,98%). The overall average score on indicators of value-cognitive, emotional-motivational, active-communicative criteria was 3,74 points, that also indicates a lack of maturity of readiness of future teachers of foreign language to inter-cultural dialogue.

The main reasons of the obtained results we consider the following: the absence of targeted methods of readiness of future teachers of foreign language to intercultural dialogue; lack of awareness of students about cultural traditions and national features of people; no special training teachers for formation of readiness to intercultural dialogue, as well as insufficiently developed teaching tools.

The objectives of the method of forming readiness of future teachers of foreign language to the organization of intercultural dialogue are: to systematize the knowledge of future teachers of foreign language on regularities of construction of the educational process in the modern multicultural society, the main principles of organization of intercultural dialogue, rules verbal communication and peculiarities of training of students at different stages of their formation; to form the skills and knowledge, methods and techniques of building a comprehensive basis for the organization of intercultural dialogue in practical classes and in the future professional activity; to develop the installation of future teachers of foreign language to create a positive, comfortable learning environment, analysis and reflection in the internalization of the values of other cultures, contribute to the birth of new cultural knowledge.

Methods of forming of readiness of future teachers of foreign language to intercultural dialogue consists of several parts - an introduction; a group speaking and discussing of organizational issues; reflection of learning experiences. During the introduction students are provided with the installation the fact that the teacher of a foreign language must have proficient knowledge that will help to counter discrimination, various forms of harassment, and to have such personal and professional quality as tolerance. Students are given the opportunity to provide their own understanding of this concept, to express their own opinions regarding this quality.

The next part was group speaking and discussing of organizational issues. During the discussion the students of the experimental group have determined that tolerance is an active

attitude prompted by recognition of the universal human rights and fundamental freedoms. Also important was during the discussion to make the assertion that everything begins with the work of raising their stereotypes and prejudices that interfere with respect to representatives of other groups - social, ethnic or religious etc.

To discuss organizational questions, the students were divided into groups of four and each group was chosen by the desire for the role of individuals in a group ("English", "Ukrainians", "Germans", "French" and others). We should note that in different cases roles can change. In each group was appointed by the Organizer, whose task was not only to organize the dialogue between groups, but also to monitor the ability of students to the identification of empathy and tolerance, respect for other cultures. The task for each of the participants was the only defending their own positions, attempts to promote a culture of imaginary group to the highest (and, even, the overestimated) level. The Organizer during the contact had to explain why it was important to establish cooperation and to meet the requirements of the positions of the groups.

During the reflection students had to answer the following questions: Can you be sure that it is necessary to satisfy only the needs of one group?. Can you believe that tolerance is the most important quality in making organizational decisions? What knowledge is necessary for making organizational decisions and creating the ability to provide a meaningful basis for intercultural dialogue? What was your goal when choosing education in the specialty of the teacher of a foreign language? and so on.

We also used the analytical approach, which provided individual and group study of formation of theoretical concepts on the organization of intercultural dialogue during foreign language lessons and after school. In the process of training we have made such cognitive and intellectual operations, as: definition of the problem (for example, the decision of disputable issues, which occurred due to different cultural values); bringing the significance and feasibility of judgments; the address to scientific-methodical literature or to their own experience with the purpose of search of similar situations; the allocation of contradictions in the evidence presented and compared; search and check of the ways of solving the problems.

With the purpose of formation of theoretical concepts on the organization of intercultural dialogue in the classroom foreign language we turned traditional seminars (question-answer-discussion-evaluation) in the form of the round table, during which the students discussed ideas, clarified the various manifestations of hatred between different cultures, developing hypotheses, forecast and assess the possible consequences of confrontations, inter-ethnic conflicts, etc. Therefore, the formation of readiness of future teachers of foreign language to intercultural dialogue included the formulation and solution of complex issues, and not only giving the information about the basic concepts and categories, but thought their research, and therefore contributed to the increase of value-cognitive, emotional-motivational, active-communicative criteria of the level of readiness of future teachers of foreign language to inter-cultural dialogue.

No less important was the introduction of a method of self-observation, mastering of which gave the students of the experimental group to monitor the development level of readiness to intercultural dialogue. This work is closely connected with professional development, because while studying at the University at the faculty of Philology students must apply in practice the skills of intercultural communication through communicative skills, use of forms of speech etiquette, taking into account features of other cultures. Individual work on improving readiness of future teachers of foreign language to inter-cultural dialogue was aimed at forming the system of skills, among which the most important were: the ability to provoke the movement of thought

of interlocutors to cooperation and joint solution of issues; ability to provide a meaningful basis of intercultural dialogue, to prepare students to discuss the subject of intercultural dialogue in practice, the ability to plan the process of teaching intercultural communication at the lessons of foreign language and outside them. Analyzing specially selected by us fragments for study, advanced students got acquainted with such matters as the main problems of modern science - intercultural communication, associated it with the other Sciences, considered terminological apparatus, etc. In particular, the students were aware that intercultural communication is a term that appeared in the Russian humanitarian science in recent years after such concepts as “mentality”, “cultural pluralism”, “dialogue of cultures” [3].

After holding various techniques, exercises, diagnostic tasks with students of the experimental group we spent the final interviews on the conducted work, which has been focusing students' attention on the concepts of professional growth, development of professional skills, professional competence, etc. It should be noted that with this final interview we found out the desire of the students of the experimental and control groups to focus in the future professional activity in the interests of Another, account of their attitude to the organization of intercultural dialogue. We should note that the quality of the results depends on the quality of the developed plan of studies, preparation of the teacher for experimental work, the position of students as participants in group discussions and formation of the appropriate skills.

References:

1. Айзенк Г., Вильсон Г. Как измерить личность. Пер. с англ. — М.: Когито-центр, 2000.
2. Лосенков В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расширенное изд. – М.; ЦСПиМ, 2013.
3. Куликова Л.Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности. – Хабаровск: изд-во ХГПУ, 2001.

*Natalya Grigorivna Sharata,
Mykolayiv National Agrarian University*

Modern Trends of Innovation Activity Development at Higher School

Abstract: Nowadays, education is one of the most important means of promoting the economic development of the nation, its social stability as well as development of public society institutes. The possible variants of restructuring the system of education are being actively discussed, developed and introduced today. The main element of the reconstruction is changing the conceptual, technological, organizational and legal foundations of higher educational establishments' activity. Thus, a flexible adaptation of universities to the requirements of social environment is quite important. At the same time, the universities' development strategy is to be active rather than accommodating to external realities. The article is devoted to the description of strategic aim of higher school, determination of the main tasks of the innovation activity and consideration of the main trends of the higher school innovation activity.

Keywords: Higher educational establishment, Trends and tendencies, Innovation, Innovation activity, System of education.

INTRODUCTION: Innovation activity is one of the priority trends of the state economic policy. The main bearers of innovation ability of the nation are higher educational establishments which are fulfilling the tasks of innovation activity intensification.

Analysis of the Latest Research and Publications. As far as Ukraine is developing as a democratic state, the modernization of national system of education consider the problem of innovation activity to be one of the priority ones.

The Ukrainian and foreign researchers have lately paid a great attention to the problem of innovation activity of educational institutions. The problem of pedagogic innovation has been considered in the works of K. Angelovsky, L. Danylenko, V. Palamarchuk, I. Pidlasiy, A. Prygozhyn [1, 2, 3, 4, 5].

The features of innovation pedagogic activity have been considered in the works of Russian scientists V. Zagvyazynsky, V. Kan-Kalik, L. Podymova, V. Slastenin, N. Lapin [6, 7, 8, 9].

In foreign pedagogic, the problem of planning of innovations and management innovative processes are studied by V. Adam, Ö. Barnett, G. Bassett, M. Kankaanranta, Sh. Kovach, N. Gross, A. Nicholls, E. Rogers, F. Levy, N. Law, T. Hargrave, J. Tid, J. Bessant, D. Strang, Y.-M. Kim and other authors [10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22].

The Ukrainian scientists regard the innovation as:

- the process of creation, distribution and application of new means (novelties) for solving those pedagogic problems which have been solved in a different way before;
- a result of creative search of original and non-standard solutions of various pedagogic problems;

- urgent, significant and system novelties appearing on the basis of various initiatives and innovations that become prospective for education evolution and have a positive impact on its development;
- products of innovation education activity which are characterized by the processes of creation, distribution and application of new means (novelties) in the field of pedagogic and research;
- new forms of work organization and management, new kinds of technologies concerning not only some separate institutions and organizations but different spheres of activity as well;
- the process of renovation and improvement of education theory and practice promoting the aim achievement;
- the process of fulfilling certain components in the organization's structure or functioning aimed at reformation;
- new ideas, actions or adapted ideas or those which are timely for realization;
- novelties in the field of technology, work organization and management that are based on the application of science and advanced experience achievements and using those novelties in various fields and spheres of activity [23].

The aim of research is the determination of strategic aim of higher educational establishment's innovation activity, main tasks of higher school's innovation activity and analysis of tendencies of innovation activity development at higher educational establishments.

Basic material of Research. The innovations turn into an important factor of raising the countries' competitiveness on the world market. The creation, distribution and application of innovations are a vitally significant factor of economic growth, the source of social problems solution and raise of the life quality including the provision of mankind with the necessary resources, improvement of health and protection of environment.

Under the influence of scientific and technical progress and, as its basis, the innovation process, the sense of innovations themselves is also changing. At the beginning of the 90s in the 20th century R. Nelson understood innovations as the creation and introduction by organizations of products and production processes that are new for those organizations, i.e. technological innovations [24]. Some years later, mainly due to the works by B. Lundvall and C. Freeman, the non-technological innovations – institutional, social, educational and organizational, were also considered [25, 26, 27]. Innovation is characterized as commercialization of creativity [28]. A wider determination has been suggested by the Council of Economic and Social Research of Great Britain which was accepted by the European Community: “The commercially successful exploitation of new technologies, ideas or methods through the introduction of new production of processes, or through the improvement of existing ones. Innovation is a result of an interactive learning process that involves often several actors from inside and outside the companies” [29].

According to the philosophic dictionary, “the innovation activity is the means of reproduction of social processes, of self-realization of a person, of his/her ties with the environment” [30]. Activity involves different forms and spheres of human functioning. The scientists determine activity as the process of active functioning of a subject determined by the motives, actions and operations and which corresponds to the conditions in which it is taking place. The aim and result of activity are the changes in the subject himself/herself, as he/she are mastering certain activities [31]. Activity includes the system of acts performed by the subject for achieving a final aim. Every professional activity requires a certain succession of actions, regulation of attention and energy, overcoming the difficulties, psychological qualities of a

personality, character and specific abilities. In any professional activity, its object and aim are made up by the external factors and they depend on the public demands. The professional pedagogic activity involves the aim, object, subject, result and the activity process itself. The pedagogical activity is an independent kind of human activity in which the social experience, material and spiritual culture are being transferred from generation to generation. It is multi-aspect and it consists of a diagnostic, project, organizational, communicative, collection and analytical kinds [31].

The majority of foreign authors consider the innovation activity to be one of the most important aspects of modern school's work on the way of development which is characterized by succession and stages. Thus, V. Slobodchikov considers any activity leading to essential changes compared to the existing tradition to be innovative. The innovative activity is stipulating a departure from the norm and standard common for concrete social and economic conditions. The innovative activity depends on two factors: the strength of the innovative processes and the character of their relations with the environment [32]. An important instrument of higher educational establishment modernization is the strategic management and strategic planning of its activity.

A strategic aim of innovation activity of higher school is ensuring of stable development of higher education on the basis of:

- preservation and reproduction of higher educational establishment's intellectual potential;
- creation of accessible educational services of high quality the market is in need of;
- integration of educational, research and scientific and technical innovation processes;
- improvement of social and economic condition of the staff, students, postgraduates and those working for doctor's degree.

The main tasks of the innovation activity of higher school include the following:

- formation and realization of a complete innovation cycle in educational and scientific and technical spheres as a base for training a new generation of highly qualified specialists and developing the intellectual potential of higher school;
- formation of conditions and stimuli for encouraging the scientists and researchers, teachers and students, postgraduates and those working for doctor's degree to take part in the innovation process;
- making the higher educational establishment attractive for investors;
- using the innovation activity for raising the quality of training specialists in the new economic conditions;
- improvement of content and technologies of teaching on the basis of introduction of innovation activity results in the process of teaching at higher school;
- concentration of intellectual potential and material and technical resources of higher school on research and development with a focus on the priority trends of scientific and technological development on the basis of realization of a complete innovation cycle;
- creation of a multi-level, branch system of management of research and innovation activity on the basis of commercializing new scientific knowledge, developments and objects of intellectual property;
- organization of flexible multi-level system of continuous training and re-training specialists, improvement of personnel's professional skill for innovation sphere on the basis of traditional and distance learning technologies;

- introduction of the system of management of educational, scientific and innovative activity quality;

- formation and development of infrastructure in scientific and educational spheres.

The main trends of the innovation activity of higher school include the following:

1. Development of innovation structure and infrastructure in research, scientific, technical, production, technological and educational spheres. Modernization of organizational and functional structure of higher educational establishment as a core of teaching – research – innovation complex including joint bodies of management which provides for unity and efficiency of innovation activity, potential and material, technical, financial and administrative resources of branches, regions, private sector of economy and foreign partners.

2. Training of personnel for innovation activity. Multi-level training and re-training of personnel for innovation activity as well as for the system of education; improvement of skill and organization of practice of researchers and teachers in the field of innovation activity and research projects management. Development of a common system of teaching aids and methods for training the staff for innovation sphere including electronic and multi-media teaching facilities and new information technologies of distance learning.

3. Management of innovation activity quality. Introduction of multi-level system of innovation activity quality management in scientific and educational sphere. Resource, personnel, infrastructure, norms and methods provision for a complete innovation cycle and balance of separate stages on the Ministry's and higher educational establishment's levels.

4. Economic aspects of higher school's innovation activity. Development of principles and economic mechanisms of encouraging the mutually beneficial entrepreneurship in scientific and educational spheres, which make it possible to reveal the intellectual potential and increase the innovation activity participation of creative collectives and individual researchers.

5. Popularization of innovation activity at higher school. Spreading the experience and information on the advantages of innovative way of higher education development. Support of special means, electronic ones included, aimed at the development of national innovation system and innovation complex of higher school.

At present, an active work is being carried out to form the national innovation system of education in Ukraine. The higher school is able to make a significant contribution into research and formation of the national innovation system, searching the ways of raising the level of innovative abilities in our society, formation of innovation culture, innovative thinking and innovative mentality, development of multi-level system of training the personnel for innovation economy, creation and development of infrastructure objects and network of consulting services organizations, promotion of forming the innovative way of national economy development.

Organization of innovation activity requires for a clear determination of its components. At the current stage of educational innovations development, an active process of formation of general approaches to the innovation activity structure is taking place. V. Slobodchikov considers the activities approach to be the basis of innovation activity structure. The author marks out such components of innovation activity as:

- scientific and research activity aimed at getting information on discoveries;
- project activity aimed at development of instrumental and technological knowledge as for the ways of discovery introduction (innovation project);
- educational activity aimed at professional development of the innovation activity subjects, their own experience in the novelties realization.

Taking into account all mentioned above, it can be concluded that the innovation activity is aimed at the transformation of discovery into a project and the project into a technology of real activity, the results of which being the innovation itself [32].

The main form of organization and realization of innovation activity in the field of science and education is the innovation project. The innovation project is a complex of measures in the frame of complete innovation cycle aimed at the creation of a certain innovative product. The innovative educational project is a project the realization of which makes it possible to create new or modernize the existing educational technologies, products, equipment, teaching and methodical means, structural and infrastructural novelties in education, as well as to realize new educational services and train the specialists required by the labour market.

The main stages of the complete innovation cycle of creating the innovative product and services are as follows:

- fundamental and investigating research;
- strategic marketing research;
- research and design work;
- pre-production stage (organization of production , training personnel, licensing and certification of services, methods and equipment);
- production stage;
- products marketing;
- products and services transfer.

The innovation projects in scientific, technical and educational spheres can be classified according to the results as the projects aimed at: the creation of new or modernized products, technologies and services; the formation of new mechanisms of products (services) promotion to the market; the creation and development of innovation infrastructure.

The innovative educational projects are characterized by the interaction of the educational services market and the market of labour. The market of educational services and the market of labour have their specific features. For the market of labour, a specialist can be considered to be a final innovative product. In this connection, it is necessary to classify the innovative educational projects as such:

- training ones, aimed at providing new or modernized kinds of educational services;
- training and publishing, aimed at the creation of new textbooks, manuals, teaching aids including the electronic and multimedia ones;
- material and technical, aimed at the development, editing and marketing of new or modernized patterns of equipment and teaching facilities.

For managing the innovation activity at higher educational establishment, it is important to observe the fulfillment and interaction of all the stages of innovation cycle. The system of innovation activity management in the scientific, technical and educational spheres at higher educational establishments is to provide the solution of the following tasks:

- assessment of innovation potential of the results of fundamental and investigating research in different subdivisions;
- fixation of copyright for the results of scientific and research activity;
- formation of data base and information support of innovation activity;
- commercialization of copyright for the objects of intellectual property;
- raising the level of professional skill of the personnel engaged in the innovation activity and training the managers of innovation projects.

CONCLUSION: The higher school of today, in addition to science and research, has practically joined all functions concerning the creation of new products, i.e. acquiring new knowledge, its transformation into technical development or technology and their introduction in production, as well as training specialists for implementation of the mentioned functions. Accordingly, today's universities are real subjects of innovation activity.

The innovation activity of higher educational establishments makes it possible to provide a civilized commercialization of knowledge and technologies.

REFERENCES

1. Angelovsky, K., 1991. Teachers and innovations: Teacher's Book: Transl. from Macedonian / K. Angelovsky. – M. : Prosveshchenie, pp: 159.
2. Danylenko, L., 2004. Management of innovation activity at schools providing general education / L. Danylenko : A monograph – K. : Millennium.
3. Palamarchuk, V., 1994 Innovation processes in pedagogic / V. Palamarchuk // Pedagogic innovations at modern school. Osvita, pp: 5-9.
4. Pidlasiy, I., 1998. Pedagogic innovations / I. Pidlasiy, A. Pidlasiy // Ridna shkola. #12, pp: 3-17.
5. Prigozhyn, A., 1989. Novelties: Stimuli and obstacles. (Social problems of innovation theory) / A. Prigozhyn. – M.: Politizdat.
2. Zagvyazinskiy, V., 1990. Innovative processes in education and pedagogical science / V. Zagvyazinskiy // Innovative processes in education. Collection of scientific works. Tyumen. – Publ. of Tyumen State Pedagogic Univ., pp. 5-14.
3. Kan-Kalik, V., 1997. Pedagogic activity as a creative process / V. Kan-Kalik. – M., 64 p.
4. Slastenin, V., 1997. Pedagogic: innovation activity / V. Slastenin, L. Podymova. – M.: Magistr, 224 p.
5. Lapin N., 1982. Intensification of innovation processes – a strategic task of the theory and practice of novelties / N. Lapin // Innovation processes. – M.: VN IISI, pp: 5-18.
11. Adam, R. and D. Chen, 1981. The process of education innovation / R. Adam, D. Chen. Lnd.
12. Barnett, H., 1983. Innovation: The Basis of Cultural Change /H. Barnett. – N.Y.
13. Bassett G., 1972. Innovation in Primary Education / G. Bassett. – Lnd.
14. Gross N., 1971. Implementing Organizational Innovations / N. Gross. – N.Y.
15. Kankaanranta, M., 2005. International perspectives on the pedagogically innovative uses of technology / M. Kankaanranta // Human Technology. – 2005. – V 1: 111-116.
16. Kovach, Sh., 1985. Types of pedagogic innovations / Sh. Kovach // The pedagogical review (Hungary), pp: 54-56.
17. Levy, F., 1981. Total quality management in higher education [Text] / ed. L. Sherr, D. Teeter. – San Francisco: Jossey-Bass, 1981. – (New directions for inst. research). – 300 p.
18. Law, N., 2005. Methodological approaches to comparing pedagogical innovations using technology / N. Law, A. Chow, H. Yuen // Education and Information Technologies, 70: 7-20.
19. Hargrave T. and Van de Ven A., 2006. A collective action model of institutional innovation. Academy of Management Review / T. Hargrave, Van de Ven A, 31: 864-888.
20. Nicholls, A., 1988. Managing Education Innovation / A. Nicholls. – Lnd.
21. Rogers, E., 1983. Diffusion of Innovation / E. Rogers, #4, Fret Pres.

22. Tid, Joe and Bessant, John, 2009. *Managing Innovation: Integrating, Market and Organizational Change* 4e – first ed. With Keith Pavitt / J. Tid, J. Bessant. Chichester: Wiley.
23. Strang, D. and Kim, Y.-M., 2005. The diffusion and domestication of managerial innovations: The spread of scientific management quality circles and TQN between the US and Japan. In S. Ackroyd, R. Batt, P. Thompson, P. S., (Eds.), *The Oxford Handbook of Work and Organization*, pp. 177-199. Oxford: Oxford University Press.
24. Tyaglo A., 1999 *Critical thinking: Problems of word education in the 21st centry* / A. Tyaglo, T. Voropay. Kharkiv. – 356 p., pp: 2.
25. Nelson R., 1993. *National Systems: A Comparative Analysis* / R. Nelson. – NY.: Oxford University Press.
26. Freeman C., 1995. *The National Systems of Innovation in Historical Perspective* / C. Freeman // *Cambridge Journal of Economics*, 19, 5-24.
27. Freeman C., 1994. *The Economics of Technical Change* / C. Freeman // *Cambridge Journal of Economics*, 18, 563-514.
28. Lundvall B., 1992. *National Systems of Innovation. Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning* / B. Lundvall – London.: Pinter Publishers.
29. Hart D., 2001. *Innovation clusters: key concepts* / D. Hart Department of Land Management and Development and School of Planning Studies, The University of Reading, United Kingdom.
30. EC DG XIII 1996, p.54, Hart D.A. *Innovation clusters: key concepts*. Department of Land Management and Development, and School of Planning Studies, The University of Reading, United Kingdom. – 2001.
31. *Philosophic Encyclopedic Dictionary*, 1997. M.: Infra.576 p.
32. Baykova L., 2000. *Pedagogic skill and pedagogic technologists* / L. Baykova, L. Grebenkina: A manual – M.: Pedagogic Society of Russia, 250 p.
33. Slobodchikov V., 2003. *Problems of innovative education establishment and development* / V. Slobodchikov // *Innovations in education*.#2. pp: 4-28.

Oksa Mukola, Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Department of Pedagogy

Internationalization - an important factor masters of education in Ukraine

Summary. Internationalization of higher education - the process of establishing cooperation between institutions in different countries, leading to the emergence of new international organizations. Internationalization provides community university research activities, the reform of educational programs, student and teacher mobility, international resource sharing and more. These conditions, as notes the author, reflect the perspectives for master's education.

Keywords: master's education, internationalization of education, educational content.

Окса Микола, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, професор, кандидат педагогічних наук, кафедра педагогіки

Інтернаціоналізація - важливий фактор розвитку магістерської освіти в Україні

Вища освіта ХХІ століття покликана відповідати принципу гуманізації (індивідуалізації, демократизації) навчання – орієнтації на виконання замовлення не тільки суспільства і підприємства, й, перш за все, особистості студента у відношенні якості та строків навчання. Гуманізація (олюднення) передбачає розгляд цільових, організаційно-змістовних, результативних компонентів вищої освіти в їх «людському вимірі», тобто з позицій захисту свободи і прав людини, створення умов для її розвитку і достойного людського життя. Тому актуальним уявляється розвиток варіативної системи вищої школи та спектру освітніх послуг у різних формах на протязі всього життя людини (принцип безперервності освіти). Безперервність в освіті розуміється не лише як послідовна зміна освітніх інститутів, але і безперервна здатність людини до асиміляції нових наукових досягнень, удосконалення умінь навчатись, саморозвиватись та самоосвічуватись. У цьому зв'язку безперервна освіта включає як формальні (школа, коледж, виш та ін.), так і неформальні інститути і види освіти.

Сучасна історія вищівської освіти нерозривно зв'язана з інтеграційними процесами в суспільному, економічному і політичному житті країн і народів. На початку ХХІ століття ми є свідками бурхливого розвитку вищої школи, пов'язаного з формуванням єдиного світового освітнього простору, його змістовного наповнення, з створенням каналів науково-освітніх комунікацій, випрацюванням єдиних критеріїв якості

підготовки фахівців та ін. Принципи вищої освіти у новому столітті були сформульовані на міжнародному семінарі ЮНЕСКО «Сучасна політика в галузі реформ вищої освіти» який відбувся у 1988 р. в Пекіні.

Зростання швидкості зміни наукоємних технологій виведе на перший план реалізацію принципу випереджувального навчання. Мова йде не про швидкості передачі знань, а про можливість самостійного оперативного оволодіння випускниками і, можливо, доки ще не існуючими професіями. Випереджувальна освіта спрямована на підготовку професіоналів, що володіють методами і технологіями «праці з майбутнім»: методами проектування і моделювання соціокультурного середовища і техногенної цивілізації; методами дослідження явищ, процесів і систем, які підлягають перетворенню і модернізації; засобами праці з теоретичним знанням з метою підвищення професійно-особистісної компетенції; досвідом творчого застосування і розробки сучасних технологій; здатністю до рефлексії результатів власної діяльності; іншими компетенціями одержаного саморозвитку – здібністю до вибору, критичності, толерантності, діалогічності, саморегуляції та ін. [1, с.26].

Наступні кроки з конкретизації основних ідей розвитку вищої освіти розглядаються в низці міжнародних документів та конференцій: Гавана, листопад 1996р.; Дакар, квітень 1997р.; Токіо, червень 1997р.; Бейрут, березень 1998р.; Гамбург, 1998р. та ін. Всесвітня конференція з вищої освіти в XXI столітті, організована з ініціативи ЮНЕСКО в Парижі (жовтень 1998р.) ухвалює «Всесвітню декларацію про вищу освіту для XXI ст.: підходи і практичні заходи». Декларація включає 17 статей, в яких ставиться задача розвитку освіти на основі згаданих принципів, і проголошує рівноправний доступ до вищої освіти, укріплення зв'язків зі світом, новаторські підходи в сфері освіти, удосконалення управління та фінансування в сфері вищої освіти розвитку партнерських зв'язків і об'єднань.

В Декларації наголошується, що необхідно зберігати, укріплювати і розширяти головні задачі та цінності вищої освіти, що стосуються її внеску в стійкий розвиток і удосконалення глобального суспільства знань прийдешнього століття, а саме: «Забезпечувати можливості (espaceowert) для отримання вищої освіти і навчання протягом всього життя, надаючи учням оптимальний діапазон вибору і надаючи гнучкий характер початку і закінченню отримання вищої освіти в межах цієї системи, поряд з можливістю для індивідуального розвитку та соціальної мобільності ...» [2]. В цьому контексті українська вища школа здійснює трансформацію фундаментальної, загальнотеоретичної і спеціальної підготовки випускників, веде пошук нових форм навчання і умов розвитку особистісних та професійних якостей кожного студента. Метою нашої статті виступає теоретичне обґрунтування інтернаціоналізації вищої освіти як фактора розвитку магістерської освіти.

З 1992 року в Україні реалізується багаторівнева система вищої освіти. Вона передбачає підготовку бакалаврів і магістрів. Одночасно активно реалізується програма підготовки дипломованого спеціаліста. В форматі «бакалавр-магістр» для студентів надається свобода вибору освітньої траєкторії. «Вихід» із освітньої системи після 4-х років навчання або подальша «надбудова» освіти на основі само проектування відкриває перспективи швидкої соціалізації особистості: студент за своїм баченням може працевлаштуватися, продовжити навчання або суміщати ті і інше. При цьому перша ступінь (бакалаврат) покликана задовольнити масовий попит суспільства на вищу освіту і

орієнтує на широку (базову) галузь професійної діяльності. Навчання на другій ступені (етап магістратури) спрямована на спеціалізацію в обраній галузі і передбачає поглиблену науково-дослідницьку та науково-викладацьку підготовку до напрямку науки (в класичному університеті) або освіти (в педагогічному університеті).

На нашу думку, на користь двохступеневої системи свідчать давно назріла проблема диверсифікації методології і методик навчання на різних стадіях професійної підготовки у виші. Замість «знань-знайомств», які отримують бакалаврат, зміст магістерської освіти збагачується «знаннями-вміннями» та «знаннями-трансформаціями», які передбачають творчий і науковий компоненти підготовки. У цьому випадку можна підсумувати, що на етапі магістратури створюються умови, які ведуть до нової якості освіти як «якості людини»: знання та вміння набувають особистісного сенсу і трансформуються в професійно-особистісну компетентність випускника вишу. Ключовими компетенціями ми слід вважати гуманітарну компетенцію, екологічну компетенцію, культурологічну компетенцію, спеціальну компетенцію, оволодіння якими відповідає ідеалам світового співтовариства. Зміст же інтернаціоналізованої освіти повинен обов'язково орієнтуватися на формування «міжнародної компетенції» у всіх учасників освітнього процесу. Ця орієнтація, хоча і пов'язана з викладанням іноземних мов, але не повинна нею обмежуватися. Настановлення на формування міжнародної компетенції передбачає особливу культуру пред'явлення освітньої інформації, котра врахувала б як загальнолюдські, так і національні цінності.

Безперечною перевагою двохступеневої системи вищої освіти є і те, що вона відповідає вимогам міждисциплінарності, а саме: в умовах ринкової економіки мають попит мобільні кадри, які мають попит мобільні кадри, які мають знання з різних галузей і підготовлені до професійної діяльності «на стиці спеціальностей – математик-економіст, юрист-економіст, хімік-біолог і навпаки, і так – до безконечности. Перехід до двохступеневої системи відповідає зростаючим вимогам інформаційного суспільства до безпервності або лонгітюдності освіти. Обсяг інформації постійно зростає, а тому неможливо за один раз (навіть за п'ять-шість років) підготувати людину до професійної діяльності на все життя. Гнучко реагуючи на запити часу, вища школа може від коректувати або повністю змінити зміст освіти на другій ступені – в магістратурі.

Розглядаючи вищу освіту в Болонському форматі, треба визнати потребу яка значно зросла у співставленні дипломів, ступенів та освітніх систем в Європі. Як відомо, магістратура робить європейську вищу освіту більш пізнаємою, привабливою, конкурентоздатною і відкритою. Болонські перетворення, на нашу думку, наступають не лише як європейська відповідь на явище глобалізації, але і як спосіб інтернаціоналізації європейської освіти. На відмінну від глобалізації, знеособлюючої особливості національних культур і освіти, інтернаціоналізація вищої освіти – це процес встановлення взаємозв'язку між навчальними закладами різних країн, яка веде до виникнення нових міжнародних об'єднань. В цьому сенсі інтернаціоналізація вищої стає адекватною реакцією на зміни економічних, політичних, суспільно-демографічних та мовних перебудов в сучасних державах.

Як відкрита інтернаціональна система вища освіта розвивалась у світі й раніше. Останнім часом процеси інтернаціоналізації набирають все більш реального характеру. Показниками цього процесу виступають подібними до змін в структурі, змісті, методах і формах вищої освіти (відкрита освіта, дистанційне навчання та ін.), гарантії взаємного визнання дипломів про вищу освіту, створення інтернаціональних навчальних програм,

вимоги до якості навчання студентів. В цих умовах, особливо в межах міжнародних академічних проектів, з'являється заохочуюча перспектива формування сумісних академічних курсів і програм з низки напрямків підготовки магістрів, які могли б визнаватися еквівалентними в національних і зарубіжних університетах. Студенти могли б відвідувати заняття з означених програм у себе вдома, а потім, після успішної здачі тестів та іспитів отримувати додатково сертифікати зарубіжного університету.

Тенденція інтернаціоналізації вищої освіти спирається на процес загальної інформації та освоєння Інтернет, який, на відмінну від традиційних міжнародних контактів, не має чітких обмежених кордонів і різко розширює можливості співробітництва. Завдяки досягнень технологічної революції безпосереднє спілкування студентів магістратури і викладачів може доповнюватись або змінюватись віртуальною мобільністю. Інтернет знімає просторові і часові, і національні перешкоди в обліку інформацією: дає можливість кожному студенту, вченому чи університетському співтовариству прилучитись до сучасних дослідницьких та освітніх технологій; дозволяє наблизити рівень досліджень і освіти до міжнародних стандартів; забезпечує сумісність освітніх програм, що важливо для міжнародного визнання дипломів та їх конкурентоздатності на світовому освітньому ринку; вирішує проблеми комплектування навчальних та наукових бібліотек та ін. Стає зрозумілим, що без інформації магістерської освіти і освоєння студентами магістратури ресурсів Інтернет сьогодні неможливо відповідати вимогам Європейських угод. Болонська модель, окрім дворівневої структури вищої освіти, передбачає ще дві базові позиції, які вимагають сьогодні додаткових розробок. Коротко позначимо їх: 1) модульна система – це відмова від предметного викладання і введення розширених освітніх програм, в яких дисциплінарні межі розширені і розглядаються зовсім по іншому ніж в традиційних для України (предметних формах); 2) кредити – це критерії поетапного руху до засвоєння освітньої програми в цілому.

Підкреслимо, що реалізація магістерських програм (магістр науки та магістр освіти) пов'язана з наступними факторами, котрі впливають на досягнення кінцевої цілі: якість професорсько-викладацького складу, освітній рівень абітурієнтів, якість інфраструктури вишу, якість освітніх програм, рівень вишівської науки, рівень інформаційного забезпечення та ін. На основі вказаних факторів можна виділити критерії системи якості магістерської освіти, зокрема [3]: рівень освіти; рівень підготовки фахівців; працевлаштування випускників; професорсько-викладацький склад; наукова діяльність; інформаційно-методичне забезпечення; матеріально-технічне озброєння освітнього процесу; використовувані освітні технології.

Впровадження і розвиток магістратури передбачає зміну всього освітнього процесу у виші і, безумовно, високий рівень кваліфікації управлінських структур і психологічну готовність усіх суб'єктів навчання. Не дивлячись на позитивний досвід багаторівневої освіти в Україні, не всі вітчизняні виші виявились готовими до нових змін освітніх задач – впровадженню нових технологій навчання, розвитку науково-дослідницької діяльності в магістратурі, освоєнню інтегрованих галузей знань, створенню особистісно-орієнтованого освітнього середовища. Нагадаємо, що в різних документах модернізації української освіти визначено чотири провідних положень: перехід до безперервної професійної освіти; підвищення якості професійної освіти; забезпечення інвестиційної привабливості

освіти; реформа загальної (середньої) освіти; реформа (середньої) освіти. Реалізація кожного з них несе з собою значні організаційно-змістовні реформи.

В наш час продовжується праця з оновлення змісту навчання студентів за міністерськими програмами державного стандарту нового покоління та їх співставленістю з міжнародною практикою. Накопичений за останні роки в Україні досвід підготовки бакалаврів і магістрів, на наш погляд, вимагає узагальнення і передбачає подальше вивчення, в тому числі, на основі співробітництва з вишами Білорусі, Польщі, Словачії, Угорщини, Росії та інших країн.

Список літератури:

1. Вихрущ А. Інтеграція української освіти в європейський освітній простір / А.Вихрущ // Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип.469. – Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац., ун-т, 2009.
2. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры, принятая на Международной конференции ЮНЕСКО 9 октября 1998г. // Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры / СГУ. – М., 1999 / <http://www.almamater.md/documents/348/ru.html>.
3. Елькін М.В. Контрольно-оцінююча діяльність в закладах освіти: Навчальні матеріали для самостійної роботи студентів магістратури / М.В.Елькін, М.М.Окса. – Мелітополь: МДПУ, 2012. – 104 с.

*Bukatova Oksana M., Izmail State Humanitarian University,
Lecturer, Department of Technology Education*

Some aspects of learning the basics of occupational safety in the preparation of teachers of educational area "Technology"

Abstract: This paper discusses some aspects of learning the basics of occupational safety in the preparation of teachers of educational area "Technology". The analysis of the works of the leading researchers on the problems of Ukrainian professional, methodical preparation of teachers of technology. Ascertained results of the analysis of educational standards in high school preparing students for the academic disciplines "Safety", "Fundamentals of occupational safety", "Safety in the industry."

Keywords: scientific and technological progress, technology, process, injuries, safety.

*Букатова Оксана Михайловна,
Измаильский государственный гуманитарный университет,
преподаватель кафедры технологического образования*

Некоторые аспекты изучения основ охраны труда в процессе подготовки учителей образовательной области «Технология»

Аннотация: В статье рассматриваются некоторые аспекты изучения основ охраны труда в процессе подготовки учителей образовательной области «Технология». Проводится анализ трудов ведущих украинских исследователей посвященных проблемам профессиональной, методической подготовки учителей технологий. Констатируются результаты анализа образовательных стандартов подготовки студентов в вузе по учебным дисциплинам «Безопасность жизнедеятельности», «Основы охраны труда», «Охрана труда в отрасли».

Ключевые слова: научно-технический прогресс, технология, технологический процесс, травматизм, безопасность.

Развитие научно-технического прогресса предъявляет новые требования, как к развитию современного производства, так и к подготовке квалифицированных работников, владеющих прочными знаниями, умениями и навыками в различных отраслях производства. Однако необходимо отметить, что с развитием современного производства растет и уровень производственного и непромышленного травматизма, а также профессиональной заболеваемости. Поэтому трудовая подготовка учащихся должна происходить не только с учетом перспектив и достижений техники и технологий, но и с

полным осознанием опасностей, возникающих при тех или иных технологических процессах.

По данным Всемирной организации здравоохранения, смертность от несчастных случаев в наше время занимает третье место после сердечнососудистых и онкологических заболеваний. Травматизм стал настоящим социальным злом и приобрел масштабы эпидемии; статистика показывает, что травматизм является основной причиной смерти человека в возрасте от 2 до 41 года.

Одной из причин неблагоприятного положения является низкий уровень знаний должностными лицами, школьниками вопросов безопасных приемов работы, серьезные упущения в воспитательной работе с учащимися, проводимой в этом направлении.

Анализ практической деятельности школьника на уроках технологий дает основания утверждать, что любая деятельность человека потенциально опасна. Действительно, источником опасности является сам человек, и травматизм в его деятельности отражает не волю случая, а следствие его собственных промахов, и заблуждений, отсутствие необходимого опыта деятельности, и непредусмотрительность. Поэтому на первый план должно быть поставлено целенаправленное обучение детей безопасным правилам и приемам в трудовой деятельности как важнейшему фактору сохранения жизни и здоровья.

Важная роль в решении этой проблемы принадлежит учителю технологий, потому что именно от наличия в его профессиональной деятельности необходимых умений и навыков, зависит степень подготовки учащихся к безопасной работе в сфере производства. Знание учителем этих факторов, владение методикой позволит добиться необходимых результатов по овладению безопасными приемами работы и сохранению жизни и здоровья людей. Поэтому совершенствование системы подготовки будущих учителей технологий на сегодняшний день рассматривается как одна из неотъемлемых составляющих системы образования в целом.

Опыт практической работы и аналитический обзор научной литературы показывает, что в современных условиях соотношение теоретической и практической подготовки будущих учителей технологий еще не достигло должного уровня.

Подготовка учителей технологий включает изучение свойств и технологических процессов обработки разного рода материалов, в частности цветного и черного металлов; различных пород древесины; различных видов тканей и т.д. В связи с этим возникает необходимость в приобретении практических умений и теоретических знаний безопасного использования оборудования и оборудования для обработки вышеупомянутых материалов, в соответствии с требованиями охраны труда.

Анализ образовательных стандартов подготовки студентов в вузе показывает, что в рамках высшего профессионального образования существует возможность более эффективного развития направленности студентов на безопасность профессиональной деятельности в процессе усвоения знаний по учебным дисциплинам «Безопасность жизнедеятельности», «Основы охраны труда», «Охрана труда в отрасли», потенциал которых не используется в достаточной мере в высшей школе.

Проблемам профессиональной, методической подготовки учителей технологий (трудового обучения) посвящено много трудов ведущих украинских исследователей: В.Андрияшина, И.Волощука, А.Вихруца, О.Гедвилло, В.Гетты, Р.Гуревича, А.Коберника,

Н.Корца, В.Кузьменко, В.Мадзигона, Л.Оршанского, В.Сидоренко, В.Стешенко, Г.Терещука, В.Титаренко, Д.Тхоржевского, М.Янцура и других.

Важное место среди работ, посвященных вопросам охраны труда в подготовке будущих учителей технологий (трудового обучения) занимают труды таких ученых, как Р.Сабарно [4], В.Огурцова [2], А.Саркисова [5]. В сборнике производственных ситуаций и деловых игр по курсу «Охрана труда», разработанной Г.Н. Титовой, собрано достаточное количество производственных ситуаций и деловых игр (с примерами их проведения), имитирующие профессиональную деятельность инженера-технолога при проектировании и эксплуатации химических производств [6]. Группой авторов Донбасской государственной машиностроительной академии созданы методические пособия по организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «Основы охраны труда» с использованием программных средств обучения [1].

Однако в этих работах дается лишь краткое содержание лекций, методические советы по их проведению преимущественно традиционными методами обучения. Следует отметить, что в одних исследованиях отмечается необходимость установления и развития межпредметных связей и взаимодействий науки об охране труда с другими учебными дисциплинами. Она широко использует новейшие достижения науки и техники, базируется на теоретических разработках по физике, химии, математике, электронике, медицине, экономике и т.п.

Важное место в разработке вопросов охраны труда занимают такие научные дисциплины, как эргономика, инженерная психология и физиология труда, техническая эстетика.

На сегодняшний день объективной реальностью является тот факт, что учебные мастерские и лаборатории оснащены разнообразным оборудованием, которое используется в процессе обработки разного рода материалов. И именно учителю технологий и учебным мастерам приходится обеспечивать и поддерживать надлежащее состояние материальной базы учебных мастерских, которая будет отвечать современным требованиям образовательных программ. Поэтому прежде учитель технологий должен владеть знаниями, связанными со строением и принципом работы механизмов для обработки разного рода материалов, умело и безопасно проводить их эксплуатацию в соответствии с назначением и техническими условиями, проводить сложные ремонтные работы, не внося существенных изменений в устройство и принцип действия данного оборудования, которые не противоречили бы требованиям охраны труда.

Однако ряд вопросов таких, как профессиональная и научная подготовка учителей технологий по основам охраны труда, разработка методически обоснованного обеспечения ориентированного на профессиональную подготовку, еще не полностью отражены в научно-методической литературе.

В связи с этим, в условиях внедрения кредитно-модульной системы обучения нужны принципиально новые подходы, как к преподаванию учебного курса, так и к его методическому обеспечению.

Кроме того, анализ литературных источников по теме исследования показал, что есть работы, как украинских, так и зарубежных авторов, в которых исследуются вопросы методического обеспечения и методики преподавания курса «Основы охраны труда».

Однако в этих работах дается лишь краткое содержание лекций, методические советы по их проведению преимущественно традиционными методами обучения.

На основании всего выше сказанного можно сделать вывод, что изучение этой учебной дисциплины в вузах предусмотрено соответствующими нормативными актами Министерства образования и науки Украины при подготовке специалистов по образовательно-квалификационному уровню «младший специалист», «бакалавр», «специалист» и «магистр» и является очень важным в процессе подготовки учителей образовательной области «Технология».

Список литературы:

1. Глиняна Н. М. Організація самостійної роботи студента з дисципліни "Основи охорони праці" з використанням ПЕОМ: Для всіх спец. ден. форми навчання / Глиняна Н. М., Дементій Л. В. – Краматорськ : ДДМА, 2004. – 31 с.
2. Огурцов В. П. Методика подготовки и чтения лекции по вопросам охраны труда и техники безопасности / Огурцов В. П. – К. : Знание, 1975. – 21 с.
3. Питання державного регулювання викладання у ВНЗ дисципліни "Безпека життєдіяльності", "Охорона праці" та "Цивільний захист" / О. І. Запорожець, А. В. Русаловський, В. М. Заплатинський, Б. Д. Халмурадов // Безпека життєдіяльності. – 2007. – № 11. – С. 11-13.
4. Сабарно Р. В. Методика подготовки и чтения лекции по вопросам охраны труда / Р. В. Сабарно, В. В. Марцун. – К. : Знание, 1977. – 19 с.
5. Саркисов А. Р. Правовые вопросы охраны труда и техники безопасности: учебно-метод. пособие / Саркисов А. Р. – М. : Знание, 1979. – 56 с.
6. Титова Г. Н. Сборник производственных ситуаций и деловых игр по курсу "Охрана труда" / Титова Г. Н. – Л. : Химия, 1988. – 216 с.

*Oxana Varnavskaya, North-Caucasus Federal University
Associate Professor, Doctor of Philological Sciences, the
Department of Foreign Languages,*

*Evgeniya Khusainova, North-Caucasus Federal University
Associate Professor, Doctor of Law Sciences, the
Department of Foreign Languages*

Competence Approach in Foreign Languages Teaching

Abstract: The article is devoted to the competence approach in foreign language teaching. The most important competences such as language, communication and socio-cultural competences are described.

Keywords: competence approach, discourse, communication, language, socio-culture.

Modern society sets up new goals for a future specialist. So, the post graduate system is undergoing significant changes. The training system focused on the acquisition of knowledge only means that we look into the past. The paces of society development are accelerated, the situation on the labour market is constantly changing, and the education system is evolving. A large number of training (teaching) techniques and methods are applied in theory and practice of post graduate education in our country, but the main type of teaching is a verbal type: a teacher acts as an explainer and a facilitator in the discourse. [3, p. 54-56].

We have to make great demands of initiative, entrepreneurial, mobile, energetic, active and constructive skills for the alumni. The ability for self-education, using modern technologies, decision-making, teamwork, problem solving, stress resistance and working overtime are the requirements for a qualified professional in the modern world.

The teacher working in a post graduate sector should use new active methods and techniques of training aimed at the formation of cognitive, communicative and personal activity of a student. To achieve this goal successfully, the competence approach must be applied. It is the most effective, perspective and promising one.

The term "competence" includes two meanings. First, it is the ability to do something well. Secondly, it is the power that a person has to deal with. In the sphere of education the second meaning is widely used. Such characteristics as professional experience, ability to work in any situation give the opportunity to form the competence approach in the classroom. [4, p. 36]

The competence approach is a perspective and promising one because the education involves research and investigation activity. As V.A. Bolotov, V.V. Serikov remark "competence as a result of training is a consequence of self-development, personal and professional experience generalization " [1, p. 25-30].

In 1996, in Bern Symposium "Key Competences for Europe" basic competences were formulated. Therefore, international education professionals tend to update and improve the process of education. Let's mention some of them:

- political and social competences related to multicultural environment which are recognized around the world;
- competence related to multilingual communication;
- informative - communicative competence;
- long life learning [5, p. 44-46].

The competence approach as well as other modern approaches in foreign language teaching requires a gradual and consistent implementation. As the first step, the following **basic educational competences** should be formed:

- eliciting the main idea after reading or listening;
- being able to read and understand different types of texts more precisely and quickly and with expression;
- connecting ideas and experiences in print to his or her own knowledge;
- extending reading skills to writing;
- using informative and communicative technologies;
- teamwork skills;
- constructive feedback skills;
- self-organisation and self-education skills [2, p. 17-22]

After the research and analysis of foreign language teaching process, we would like to mention language, communication, socio-cultural competences as the most important ones.

Language competence means that at the end of Foreign Language course learners must:

- know the basics of language;
- be able to participate in routine social conversations and be able to talk about needs and familiar topics of personal relevance;
- use an expanded inventory of concrete, idiomatic, and conceptual language.

Communication competence includes the use of the appropriate strategies in text interpretation. The student must:

- be able to use a variety of sentence structures, including embedded and reported speech;
- be able to find, integrate, compare and contrast two to three pieces of information;
- be able to read a wide variety of authentic texts, such as newspaper articles, short stories and popular novels, simple business letters, documents, manuals, academic materials and textbooks.

Socio-cultural competence means that learners' knowledge about social and cultural life in foreign language countries should be expanded at the end of the course. The learners must:

- know basic customs and traditions of foreign language countries;
- be able to apply speech patterns in the appropriate cultural environment;
- identify socio-cultural context within different social and age groups.

References:

1. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – с. 25-30.
2. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. № 11. 2004. – с. 17-22.
3. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – с. 54-56.
4. Гетманская А.А. Формирование ключевых компетентностей у учащихся. Сайт ИД «Первое сентября». Сайт фестиваля 2003-2004, с. 36
5. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М. – 2005. – с. 44-46.

*Goncharova Oksana Vladimirovna,
Assistant Professor of department "Natural science, Humanities and legal
disciplines" of Omsk Institute (branch) of Russian University of
Economics named after Plekhanov G.V.,
Candidate of Science (Biology), Associate Professor*

Enhancing environmental culture and revitalization of creative and cognitive activities of young people through environmental project "ECO"

Abstract: At the present stage of development of human society, the formation of ecological culture is a very important and significant priority for environmental education. In the context of this approach, the author shows the role of environmental project "ECO" in increase the ecological culture of youth. The article is devoted to fostering creativity and cognitive ecological activity.

Keywords: environmental culture, creative activity, cognitive activity, the environmental crisis, environmental education, environmental education, environmental project, international cooperation.

*Гончарова Оксана Владимировна,
Доцент кафедры «Естественнонаучные, гуманитарные и
правовые дисциплины» Омского института (филиала) ФГБОУ ВПО
«Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова»,
кандидат биологических наук, доцент*

Повышение экологической культуры и активизации творческой и познавательной деятельности молодежи благодаря экологическому проекту «ЭКО»

Аннотация: На современном этапе развития человеческого общества, формирование экологической культуры является очень важной и значимой приоритетной составляющей экологического образования. В контексте данного подхода, автор показывает роль экологического проекта «ЭКО» в повышении экологической культуры молодежи. В статье исследуется творческая и познавательная экологическая деятельность.

Ключевые слова: экологическая культура, творческая деятельность, познавательная деятельность, экологический кризис, экологическое воспитание, экологическое просвещение, экологический проект, международное сотрудничество.

Развитие мирового экологического кризиса во многом связано с продолжающим господствовать в мире потребительским по отношению к природе мировоззрением. Изменению данной ситуации может способствовать повышение экологической культуры населения, преимущественно молодежи.

В связи с этим, актуальным является поиск новых подходов к формированию нравственного компонента экологической культуры. В настоящее время в мире уделяют большое внимание экологическому воспитанию, вовлекая молодежь в творческий процесс [1, 2]. В Омском институте (филиале) РЭУ им. Г. В. Плеханова в этом направлении реализуется экологический проект «ЭКО» [3].

Практическая значимость проекта заключается в экологизации общественного сознания и осуществляется через организацию и проведение экологических мероприятий в рамках проекта «ЭКО»: конкурсы проектов и сценариев; конкурсы-выставки листовок, открыток, рисунков, кроссвордов, литературных произведений, видеороликов и т.п.; конкурсы-выставки-эксперименты [4].

Экологическое образование должно стать единой системой, пронизанной принципом непрерывности. Поэтому аудитория, на которую рассчитаны мероприятия проекта: дошкольники, школьники, студенты и их кураторы.

Цель проекта – экологическое просвещение населения, повышение экологической культуры и активизация творческо-познавательной деятельности детей и молодежи.

Задачи: обеспечить развитие экологического просвещения с учетом требований своего края и планеты; приобщить молодёжь к творческому выражению своих взглядов на экологические проблемы общества; сформировать представления молодёжи о компетентном и экологически оправданном использовании отходов; сформировать активную позицию молодежи в области охраны окружающей среды; содействовать развитию сети международного экологического просвещения детей и молодежи с центром координации в Омске.

Для развития любого региона необходимо наличие категории людей с экологическим мышлением и типом деятельности. Помощью в их становлении и развитии могут стать экологические мероприятия проекта «ЭКО». Благодаря подобным проектам такая категория людей, выросшая на экологических мероприятиях, получившая необходимые знания и опыт, сможет далее самостоятельно выражать свою позицию относительно насущных экологических проблем края, самостоятельно создавать научно-исследовательские проекты и решать существующие проблемы. Поэтому задачи мероприятий носят не разовый, а комплексный характер.

Говоря о механизме реализации проекта, следует отметить, что экологический проект «ЭКО» представляет собой системный проект, включающий разнообразные экологические мероприятия, состоящие, в свою очередь, из предвыставочного, выставочного и поствыставочного этапов.

Методы, используемые для достижения цели проекта:

1) метод экологического просвещения через конкурсы и выставки творческих экологических работ детей и молодежи;

2) информационно-коммуникативные методы: информационно-агитационный метод, который несет на себе информационно-призывную и информационно-познавательную нагрузку, информационно-пропагандистский метод, информационно-психологические методы, информационно-аналитический метод;

3) методы обучения и воспитания детей и молодежи: иллюстративный, проблемный, практико-ориентированный (прикладной), творческий.

Ресурсы, необходимые для запуска проекта:

1) обеспечение организационных условий, предполагающее создание творческой группы по реализации проекта (Оргкомитета) из исполнителей проекта;

2) обеспечение информационных условий, включающее распространение информации о Проекте, необходимой для его реализации, с помощью электронной почты, списков рассылок, электронных досок объявлений, средств общения в реальном и отложенном времени, трансляции на информационных сайтах (в т.ч. в интернет-проекте «Конкурсы, гранты, премии, фестивали» и др.), сайтах организаций-исполнителей; информационных писем, в дискуссионных группах; а затем обработку и анализ информации (конкурсных работ);

3) обеспечение научно-методических разработок: положение о проекте, рекомендаций по обеспечению реализации проекта, требований к конкурсным материалам и критериям оценивания работ: к содержанию, организации и реализации экологического проекта «ЭКО»; научно-методическим рекомендациям, позволяющим обоснованно определять содержание, формы и методы организации деятельности в условиях проекта; диагностическому инструментарию, позволяющему объективно оценивать качественный уровень развития творческой активности детей и молодежи; регулярному обновлению информации в интернет-блоге (Блог Гончаровой Оксаны Владимировны);

4) обеспечение мотивационных условий участников, включающих действия, призванные сформировать заинтересованность в участии в данном проекте с помощью методов создания положительной мотивации: эмоциональных (бесплатное участие; свободный выбор задания; большой выбор номинаций и тем; компетентное жюри; ситуация успеха; награждение всех участников и кураторов сертификатами, а победителей – дипломами), волевых (предъявление требований экологического образования, формирование ответственного отношения к выполнению заданий), социальных (развитие желания быть полезным обществу в выявлении и решении экологических проблем, а также заинтересованности в результатах работы проекта), познавательные (развитие познавательных функций, преобладание в работе индивидуального опыта участников; решение проблемных ситуаций);

5) обеспечение материально-технических условий (предоставление выставочного пространства для конкурсных работ очных участников и аудитории, оснащенные презентационной техникой).

Механизмы отбора участников проекта основаны на выполнении ими общих требований к приему работ:

1) Участники конкурсов выполняют задание самостоятельно, исключается плагиат.

2) Для участия в конкурсах принимаются индивидуальные работы.

3) От каждого участника принимается только один файл по выбранной номинации/теме, в котором содержится одна работа. Количество номинаций/тем не ограничено.

4) Работы на конкурсы от заочных участников принимаются только в электронном виде: фотофайлы либо сканированные изображения (JPEG), кроме литературных произведений (должны быть выполнены в текстовом редакторе офисного пакета Microsoft Office в формате doc).

5) Каждый отдельный файл должен быть подписан: *Фамилия Имя*.

6) Предоставляемая на конкурс работа, ее содержание, сюжет, действие сценических лиц и персонажей не должны противоречить законодательству Российской Федерации и ущемлять достоинство человека.

7) В конкурсах могут принимать участие работы, ранее не занимавшие призовые места в аналогичных конкурсах.

8) В случае несоблюдения данных условий работа отстраняется от участия в конкурсах.

Отчетные материалы: публикации в журналах, фотоальбомы, видеофильмы, сборники материалов, заметки в СМИ, а также в блоках и на сайтах.

Механизмы оценки результатов: 1) сравнительный анализ результатов реализации проекта (рост количества участников (экспонентов), вовлеченных в проектную деятельность и качества представленных экспонатов, анализ географии); 2) анализ поствыставочной рефлексии, отзывов экспонентов и посетителей.

Критерии оценки результатов эффективности проекта:

1. Эффективность проекта в целом, выраженная в определении его потенциальной привлекательности для возможных участников и поиска источников финансирования, включает в себя общественную (социальную) эффективность. Результат общественной эффективности: получение общественных благ по экологическому просвещению детей и молодежи.

2. Показатели социальной адаптации личности: снижение риска асоциальных явлений, повышение уровня социальной экологической активности участников, возможность познакомиться с творческими работами участников из других городов и стран, выразить свою позицию относительно экологической ситуации, наметить новые горизонты для саморазвития.

3. Показатели общественного мнения: популярность проекта, социально-профилактический эффект, заинтересованность социальных партнёров, отклик в средствах массовой информации.

4. Удовлетворенность участием в проекте: субъективные ощущения участников, их желание продолжить опыт участия в проекте (выявлены на основе их самооценки, отзывов).

5. Наличие потребности в дальнейшем развитии проектного опыта: перспектива продолжения его реализации и на уровне полученного результата, и на уровне межличностных связей.

6. Становление социального партнерства: создание новых социальных связей, их расширение и укрепление свидетельствуют не только о социальной значимости проекта и его результатов, но и о способности устанавливать коммуникативные связи разного уровня на основе кооперации и сотрудничества.

Проект реализуется в три этапа:

1) подготовительный этап: мониторинг экологических выставок, документационное обеспечение, информационное обеспечение (распространение информации о проекте);

2) этап внедрения: формирование пространства экологического просвещения (мероприятия, номинации, критерии оценки конкурсных работ), сбор и обработка информации (конкурсных работ), разработка дизайна дипломов и сертификатов;

3) итоговый этап: подведение итогов работы проекта в соответствии с критериями оценки конкурсных работ и награждение победителей); презентация результатов проекта, открытое обсуждение результатов проекта, взаимодействие с заинтересованными лицами и структурами, выявление эффективности мероприятий экологического проекта «ЭКО» в повышении уровня экологического просвещения и культуры детей и молодежи, развитии познавательно-креационного потенциала каждого участника.

Результаты проекта:

1. Проведение мероприятий Экологического творческого проекта «ЭКО» с 2002 г. по настоящее время.

2. В ходе реализации мероприятий проекта налажено взаимодействие с организациями и учреждениями из других городов России, ближнего и дальнего зарубежья, участвующими в процессе экологического образования и воспитания.

3. В целом в экологическом проекте «ЭКО» только в 2014 г. приняли участие 1203 участника, в том числе 1020 – из России, 3 – Индии, 1 – Малайзии, 42 – Украины, 65 – Казахстана, 33 – Узбекистана, 28 – Беларуси, 9 – Молдавии, 2 – из Киргизии.

4. Активизация творческо-познавательной деятельности детей и молодежи от 3 до 25 лет.

5. Использование печатных и электронных форматов информирования населения через распространение сборников творческих материалов участников и размещение информации в СМИ, на сайтах и в блогах.

6. Развитие сети международного экологического просвещения детей и молодежи с центром координации в Омске.

Перспективы: Участие детей и молодежи в экологическом проекте «ЭКО» – это один из стартовых шагов по развитию экологической культуры и активизации творческой и познавательной деятельности населения благодаря их экологическому просвещению, а также воспитания граждан, способных к мобильной адаптации в период перехода общества на модель устойчивого развития.

Список литературы

1. Ecological Education in Everyday Life. – Toronto. Buffalo. London: UNESCO Institute for Education. 2002. – 269 p.
2. Ecological education and ecological culture of the population. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2014. – 242 p.
3. Goncharova O.V. Formation of ecological youth worldview // Earth: life in biodiversity. – London: IASHE, 2013. – P. 27–30.
4. Экологический проект «ЭКО»: материалы экологического творческого проекта «ЭКО» (2002 – 2013) / под общей редакцией О.В. Гончаровой. – Омск: Омский институт (филиал) РГТЭУ, 2014. – 100 с.

Zhukova Oxana,

*Ph.D., Pedagogics; Associate Professor, Department
of Pedagogy, Faculty of Psychology
Kharkov National University named after V.N.Karazin*

Adaptive features of game interaction during classes in psychology and pedagogy in college

Abstract: The article studies game interaction during classes in psychology and pedagogy at higher education institutions. They are presented as a means of strengthening the adaptive potential of future professionals. The article describes conditions of effective adaptation of future teachers; a direction of professional training of students during classes in psychology and pedagogy in a classical university. The article also contains a description of the advantages of the game education method during which students interact with each other; determines directions of adaptation of students to future professional activity using game interaction.

Keywords: game interaction, professional pedagogical activity, adaptation, professional adaptation.

*Жукова Оксана, Харьковский национальный университет
имени В.Н. Каразина, кандидат педагогических наук,
доцент, факультет психологии*

Адаптационные возможности игрового взаимодействия на занятиях психолого-педагогического цикла в классическом ВУЗе

Аннотация: В данной статье рассмотрены возможности игрового взаимодействия в высшей школе на занятиях психолого-педагогического цикла. Они представлены в качестве инструмента усиления адаптационных потенций будущих профессиональных кадров. Обозначены условия эффективной профессиональной адаптации будущих педагогов; определен вектор профессиональной направленности занятий психолого-педагогического цикла в классическом университете; раскрыты преимущества метода игровой ситуации, в рамках которого происходит организация игрового взаимодействия; выделены направления адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности в ходе проведения занятий с включением игрового взаимодействия.

Ключевые слова: игровое взаимодействие, профессионально-педагогическая деятельность, адаптация, профессиональная адаптация.

Трансформации, происходящие в современном мире в эпоху постиндустриального развития, привели к пересмотру подходов и требований к подготовке кадров. Процесс обучения в высшей школе должен максимально приближаться к реальным условиям профессиональной деятельности, в связи с чем, особую актуальность приобретает решение задач, связанных с формированием личности профессионала, способного адаптироваться в изменчивых условиях и быть активным преобразователем той сферы, в которой работает.

Вопросы адаптации являются предметом междисциплинарных исследований: педагогики, психологии, медицины, философии, социологии. На сегодняшний день семантическое поле данного понятия является достаточно широким. Оно включает спектр разнообразных определений в зависимости от направления научных изысканий авторов, занимающихся исследованием данной проблемы. В их трудах представлены различные аспекты адаптационного процесса: теоретико-методологические аспекты адаптации личности в социуме (Ромм М.В.); социальная адаптация личности в условиях студенческой среды (Савотина Н.А.); формирование адаптивных характеристик личности у студентов в начальном периоде обучения (Колызаева Н.Г.); психологическое сопровождение адаптации первокурсников в диаде «преподаватель – студент» (Корепанова Е.В.); стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации (Мельникова Н.Н.); адаптация к стресс-факторам учебного процесса (Серета Т.В.); адаптация студентов вуза к профессиональной деятельности на примере подготовки будущих менеджеров (Голубева Н.М.); адаптация студентов к среде вуза (Ковалева О.Л., Шарапов А.О., Гилязиева Е.А., Павленко Т.А.); адаптация студентов к обучению в педагогическом вузе (Волгина Т.Ю.); основные направления педагогического сопровождения адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу ВУЗа (Сергеева С.В., Воскресенко О.А.); адаптация студентов к условиям образования в педагогическом вузе посредством группообразующей деятельности (Хусаинова Р.Р.) и др.

Анализ вышеупомянутых трудов позволил прийти к выводу о том, что адаптационные возможности игрового взаимодействия на занятиях психолого-педагогического цикла в классическом вузе не были предметом пристального рассмотрения, что и обусловило выбор темы данной статьи.

Цель статьи состоит в рассмотрении возможностей игрового взаимодействия в высшей школе в качестве инструмента усиления адаптационных потенциалов будущих профессиональных кадров.

Для реализации данной цели были поставлены следующие задачи:

- обозначить условия эффективной профессиональной адаптации будущих педагогов;
- определить вектор профессиональной направленности занятий психолого-педагогического цикла в классическом университете;
- раскрыть преимущества метода игровой ситуации, в рамках которого происходит организация игрового взаимодействия;
- выделить направления адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности в ходе проведения занятий с включением игрового взаимодействия.

Принято считать, что адаптация представляет собой «процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» [3, с. 17]. Профессиональная адаптация студентов, являясь частью общего процесса адаптации, представляет собой «способность

специалиста к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию и преобразованию окружающей среды путем самореализации в профессиональной деятельности» [2, с. 7].

Эффективной профессиональной адаптации студентов высшей школы может способствовать комплекс следующих педагогических условий:

- диалогизация процесса образования, активизация личностной позиции студентов, рефлексивность управления образовательным процессом, что является составляющими активизации учебно-профессиональной деятельности студентов;

- профессиональная направленность, профессиональная компетентность, профессиональная рефлексия, профессиональное поведение, которые являются составляющими процесса формирования профессионально важных качеств студентов;

- диагностика мотивационной, личностной, деятельностной сферы студентов с целью выявления личностных новообразований, способствующих адаптации студентов к профессиональной деятельности [2, с. 5].

Вектор профессиональной направленности психолого-педагогического цикла в классическом университете определен нами исходя из того, что организация и проведение занятий предполагает знакомство с:

- характером будущей педагогической деятельности;
- функциональными обязанностями педагога;
- системой требований, предъявляемых к представителям данной профессии;
- сутью будущей специальности, которая подразумевает постоянное взаимодействие преподавателя-предметника с учащимися;

- качествами, которые необходимы студенту в его будущей профессиональной деятельности;

- видами деятельности, которыми они должны овладеть.

Занятия психолого-педагогического цикла с включением игрового взаимодействия позволяют обучаемым:

- соотносить мотивы с педагогическими умениями и навыками, которые они приобрели;

- формировать убеждения и практические навыки, позволяющие находить верное решение в ситуациях неопределенности;

- развивать себя как творческую личность с возможностью самоутверждения и самовыражения.

Применение игрового взаимодействия на занятиях психолого-педагогического цикла рассматривается нами как средство:

- направленное на обеспечение будущей эффективной профессиональной деятельности;

- повышающее уровень адаптации студентов к профессионально-педагогической деятельности;

- результаты внедрения которого позволяют дать оценку характера изменений в поведении обучаемых, следствием которых является наличие навыков быстрого и гибкого реагирования в условиях профессиональной неопределенности.

Организация игрового взаимодействия проводится нами в рамках использования метода игровой ситуации [5], основу которого составляют методологические и технологические принципы деловой игры.

Данный метод, в основе которого лежит активное игровое взаимодействие, частично позволяет:

- компенсировать оторванность теории от практики;
- актуализировать и показать реальную значимость знаний, которые могут быть востребованы в будущей профессиональной деятельности;
- погрузить обучаемых в условия будущей профессиональной деятельности посредством нахождения различных путей выхода из проблемных педагогических ситуаций, имевших место в реальной практике, или смоделированных педагогом или самими студентами;
- активизировать сумму полученных знаний посредством включения студентов в разнообразные виды деятельности через процессы «вхождения» и «проживания» педагогической ситуации.

Он предполагает:

- широкую инициативу и творчество обучаемых, а, следовательно, способствует их самовыражению и самореализации;
- коррекцию собственного отношения к выполнению своих функциональных обязанностей в процессе игрового взаимодействия;
- преодоление стереотипов в мышлении и поведении;
- оценивание собственных действий.

Основу игрового взаимодействия на занятиях психолого-педагогического цикла составляют имитационная и игровая модели, с помощью которых происходит процесс воссоздания предметного поля профессионально-педагогической деятельности. Согласно воззрениям А.А. Вербицкого [1, с. 3] в имитационной модели «представлена технология целостной профессиональной деятельности либо ее крупных фрагментов, условия и пространственно-временная динамика производственного процесса в той или иной сфере труда», что составляет предметный контекст. В игровой модели отражены отношения людей, имеющие место на реальном производстве (социальный контекст): комплект ролей согласно штатному расписанию, должностные функции, обязанности и права специалистов; сценарий взаимодействия участников с указанием временных параметров действий каждого, их профессиональные интересы и ответственность.

Таким образом, в игровом взаимодействии на занятиях психолого-педагогического цикла происходит процесс воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для педагогической деятельности [1, с. 3].

Анализируя проведенные занятия с включением игрового взаимодействия, мы выделяем следующие направления адаптации:

- приспособление студента к профессиональной деятельности в педколлективе;
- приспособление к работе со школьниками;
- приспособление к характеру внутришкольного управления.

В рамках указанных направлений лежит формирование общих качеств студентов [4], которые получают свое дальнейшее развитие и совершенствование в процессе игрового взаимодействия. Эти качества объединены в следующие группы:

- когнитивные (познавательные) качества выражаются через умения чувствовать окружающий мир; постигать причинно-следственные связи; выстраивать познавательные стратегии; находить новые пути изучения действительности и др.;

- креативные (творческие) качества находят проявление во вдохновенности; фантазии; гибкости, своеобразии, оригинальности, самобытности, неповторимости ума; наличии собственного мнения и др.;

- организационно-деятельностные (методологические) качества представлены рефлексивным мышлением; самоанализом; самооценкой; постановкой, осознанием и достижением целей деятельности и др.;

- коммуникативные качества – обусловлены необходимостью социального, профессионального, межличностного взаимодействия с окружающими;

- мировоззренческие качества – определяют эмоционально-ценностные установки обучаемых, их способности к самопостижению, самопознанию, определению своей роли в системе социальных отношений и др.

Развитие и совершенствование личностных качеств студентов, позволят им проявить себя как творческую неповторимую личность, на активной деятельности которой зиждется учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе.

Реализации указанных выше направлений адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности способствуют:

- общая подготовка, на основе которой происходит процесс формирования профессионально важных и значимых качеств, их закрепление и совершенствование посредством проведения семинарских занятий и различных видов практик с выполнением студентами функциональных обязанностей учителя;

- расширение связей и усиление преемственности между общеобразовательной школой и вузом (различные виды педагогических практик, работа в летних оздоровительных лагерях, кружках и т.д.).

- участие в работе педагогического кружка в Вузе, творческих лабораториях, студенческих конференциях, тренингах и др.

Все, сказанное выше, позволяет прийти к следующим выводам.

- Среди условий эффективной профессиональной адаптации будущих педагогов выделены: активизация учебно-профессиональной деятельности студентов; формирование профессионально важных качеств; диагностика личностных новообразований, где образовательная среда и личностные качества выступают главными условиями профессиональной адаптации.

- Вектор профессиональной направленности занятий психолого-педагогического цикла в классическом университете направлен на формирование опыта будущей практической деятельности.

●Игровое взаимодействие в рамках метода игровой ситуации является одним из средств подготовки к выполнению студентом задач профессиональной деятельности; приобщения и погружения в профессию педагога; обеспечения качественных результатов педагогического труда.

●В рамках указанных направлений адаптация студентов к будущей профессиональной деятельности в ходе проведения занятий с включением игрового взаимодействия служит предпосылкой эффективной деятельности в будущем.

Список литературы:

1. Вербицкий А.А. Педагогические технологии контекстного обучения: Научно-методическое пособие /А.А. Вербицкий. – М., РИЦ МГГУ им.М.А. Шолохова, 2010. – 55 с.
2. Голубева Н.М. Адаптация студентов вуза к профессиональной деятельности: на примере подготовки будущих менеджеров. Автореф... дис...канд.пед.наук. - Нижний Новгород, 2004. – 31 с.
3. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика /А.А. Реан. - СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2006. – 479 с.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты //Интернет-журнал "Эйдос". - 2002. - 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
6. Шаронова С.А. Деловые игры: Практикум /С.А. Шаронова. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – 90 с.

*Ovcharuk Oksana, Institute of Information Technologies
and Learning Tools of NAPS of Ukraine,
Senior Scholar, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Information
and Analytical Department of Pedagogical Innovations,*

Civic Education Implementation Experience in Ukrainian Schools

Abstract: This article is devoted to the civic education implementation in Ukrainian general secondary education. The publication focuses on the analysis of civic education implementation in Ukraine in terms of European tendencies.

Keywords: civic education, civic society, general secondary education, Ukraine, methodological support.

*Овчарук Оксана, Институт Информационных технологий
и средств обучения НАПН Украины, Старший научный
сотрудник, кандидат педагогических наук, Заведующая
Информационно-аналитическим отделом педагогических инноваций,*

Опыт внедрения гражданского образования в школах Украины

Аннотация: Статья посвящена вопросам внедрения гражданского образования в систему среднего образования в Украине. Дано анализ опыта гражданского образования исходя из европейских тенденций.

Ключевые слова: гражданское образование, гражданское общество, общее среднее образование, Украина, методологическая поддержка.

Громадянська освіта є ключовим елементом освітньої політики країн з демократичним шляхом розвитку суспільства. Після проголошення у 2000 р. Україні відбуваються значні демократичні зміни у суспільстві, які впливають на процеси впровадження громадянської освіти, що включають політичну волю, концептуальні підходи, змістове наповнення навчальних курсів, застосування дидактичних прийомів у системі загальної середньої освіти. незалежності в Україні, запровадження громадянської освіти є пріоритетом освітньої політики. Виховання громадянина в контексті демократичних принципів та норм співіснування, поваги до прав людини, здатності їх реалізовувати та захищати стало важливим викликом українського суспільства.

15 вересня 1999 р. прийнято постанову Кабінету Міністрів України №1697 «Про затвердження Національної програми патріотичного виховання населення, формування

здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства». У 2000 році Президія Академії педагогічних наук схвалила основні положення концепції громадянського виховання дітей і молоді [1] (Автори: Боришевський М.Й., Тараненко І.Г., Рябов С.Г., Сухомлинська О.В., Чорна К.І.), де зазначено, що громадянська освіта – це навчання людей тому, як жити за умов сучасної держави, як дотримуватися її законів, але водночас і не дозволяти владі порушувати їхні права, домагатися від влади задоволення їхніх правомірних потреб, як бути громадянином демократичного суспільства [1].

У 2012 р. в Україні розроблено нову Концепцію громадянської освіти та виховання (2012) [2]. В її основу закладено особистісно зорієнтований та діяльнісний, конкретно-історичний підходи. Базовими принципами громадянської освіти та виховання є принципи гуманізму, демократичності, зв'язку з практичною діяльністю, зорієнтованості на позитивні соціальні дії, наступності й безперервності, міждисциплінарності, культуровідповідності, полікультурності, інтеркультурності, плюралізму, самоактивності й саморегуляції та ін. Концепція визначила поняття громадянської освіти та виховання. Громадянська освіта - навчання, спрямоване на формування знань про права і обов'язки людини. Громадянська освіта тісно пов'язана з формуванням соціально-політичної компетентності особистості у суспільній сфері, яка передбачає політичну, правову й економічну освіченість й здатність керуватися відповідними знаннями в умовах кардинальної перебудови суспільства. Громадянське виховання - процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною та захищеною. Воно покликане виховувати особистість чутливою до свого оточення, долучати її до суспільного життя (2012) [2].

Незважаючи на проголошення громадянської освіти пріоритетним напрямом в Україні, досі переважає енциклопедичний підхід, який не надає необхідних компетентностей для реалізації учнями отриманих знань у житті, хоча громадянська компетентність є складовою сучасних освітніх стандартів.

Вчителі є рушіями змін, що відбуваються житті учнівської молоді. Однак, загальний скепсис та розчарування суспільства, недостатнє усвідомлення ролі вчителя у процесах демократичних зрушень, не дозволяє повністю створити необхідне підґрунтя для системи підготовки та підвищення кваліфікації вчителів в Україні, забезпечити умови розвитку необхідних професійних якостей у сфері викладання громадянської освіти. Залишається проблемою недостатнє усвідомлення педагогічними колами ролі громадянської освіти, яка нерідко залишається у школі на вторинних ролях.

Особливості впровадження курсів з громадянської освіти тісно пов'язані з роллю інститутів, що мають забезпечити впровадження громадянської освіти і виховання через систему підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Сьогодні в системі післядипломної педагогічної освіти, курсової підготовки та здобуття другої вищої педагогічної освіти існує близько 37 навчальних курсів для вчителів-викладачів суспільних дисциплін. Серед них - курси «Громадянська освіта», «Цінності демократичного громадянського суспільства», «Впровадження ідей демократичного громадянства».

У 2012 р. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України видало Методичні рекомендації із громадянської освіти та виховання в навчальних закладах (Додаток до листа Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 09.08.2012 № 1/9-557), де

проголосило обрання елективних курсів з громадянської освіти та виховання. Серед них: «Ми - громадяни України» 9(10) кл.; навчальний курс «Вчимося бути громадянами» 7(8) класу; курс за вибором «Громадянська освіта: основи демократії» 11 класу (авт. Бакка Т. В., Ладиченко Т. В., Марголіна Л. В., Рябов С. Г.) [3] та ін.

Низка посібників, що забезпечують впровадження громадянської освіти розроблена впродовж останніх двох десятиків років була результатом зусиль педагогічної громадськості та підтримки реалізації низки міжнародних проектів.

З 2009 року для підготовки майбутніх педагогів було впроваджено курс «Громадянська освіта: основи демократії» та розроблено однойменний підручник для студентів ВНЗ (2009 р.), автори Бакка Т.В., Ладиченко Т.В., Марголіна Л.В., Дубровський В.Ф., Желіба О.В., Клепо С.Ф., Мелещенко Т.В.), який створений в рамках Канадського проекту «Розбудова демократії» за підтримки Канадського агентства міжнародного розвитку (CIDA) [3]. Урок автори вважають основною формою викладання громадянської освіти. Основною викладання курсу має бути компетентнісний підхід. Автори рекомендують будувати навчання через низку інтерактивних технологій, застосовувати при викладанні інформаційно-комунікаційні технології та ресурси мережі Інтернет, соціальні спільноти учнів та вчителів, наприклад, «Партнерство у навчанні», що створена за підтримки компанії Майкрософт, інші ресурси. Посібник для учнів «Громадянська освіта: основи демократії. 11(12) клас» (2009), підготовлений за підтримки Канадського агентства міжнародного розвитку (CIDA), зорієнтований на використання активних методів навчання, взаємодію між школярами, вчителями та батьками [4].

У 2001 р. за програмою «Практичне право» в рамках діяльності інформаційно-методичного центру «Дебати» за підтримки Відділу преси, освіти та культури при Посольстві США видано посібники «Ми – громадяни України: навчальний посібник з громадянської освіти» (2001), «Кроки до демократії: уроки громадянської освіти» (2001), які призначені для учнів 14-16 років [5].

Навчальний посібник «Вчимося бути громадянами» для 7(8) класів ЗНЗ (2005) було розроблено за сприяння Всеукраїнської асоціація викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова Доба. Серед низки посібників, що підготовлені з 2008 р, «Громадянська освіта: теорія і методика навчання» за підтримки ЄС, «Громадянська освіта: методичний посібник для вчителя» (2008). Важливим автори вважають запровадження громадянської освіти наскрізно через викладання основних предметів (історії, економіки, правознавства, мови та літератури, біології, хімії, фізики, математики, географії, математики та в позаурочній роботі в школі) у контексті формування громадянської компетентності учнів [6].

Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» впровадив навчальні модулі для підвищення кваліфікації вчителів, що мають громадянознавчу спрямованість. Серед них: «Громадсько-активні школи в Україні : кроки до дій: Посібник зі створення та управління громадсько-активною школою» (2008), який висвітлює підходи до організації громадсько-активної школи та вміщує практичні поради щодо співпраці між школою та громадами, особливості управління громадсько-активною школою.

Особливе місце серед навчально-методичного забезпечення впровадження громадянської освіти слід відвести навчальним матеріалам, розроблених в рамках Українсько-швейцарського проекту «Сприяння розвитку освіти для демократії в Україні» (2018-2011). Було перекладено, адаптовано та опубліковано серію посібників Ради Європи (2009-2011 рр.): «Живемо у демократії. Плани уроків з питань освіти для

демократичного громадянства та освіти прав людини” (2009) [7]; “Зростаємо у демократії. Плани уроків для початкових класів з освіти для демократичного громадянства та прав людини” (2011) [8]; “Навчаємось демократії : базові матеріали з питань демократичного громадянства та прав людини” (2011) [9]; “Освіта для демократичного громадянства. Посібник для підготовки вчителів з питань освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини” (2009); “Демократичне врядування в школах” (2009) [10]. Особливість вищезгаданих посібників полягає у їх відповідності потребам української школи в контексті розвитку освіти для демократичного громадянства та членства України в Раді Європи. Рекомендовані посібники для країн-членів Ради Європи, охоплюють шкільну освіту та підготовку вчителя з демократичного громадянства, спрямовані на розвиток демократичних цінностей учнів. Впровадження освіти для демократичного громадянства базується на трьох принципах: навчання “про” демократію та права людини; навчання “через” демократію та права людини; навчання “для” демократії та прав людини. Школа, розглядається, як мікрогромада, що є моделлю громадянського суспільства.

Впровадження навчальних курсів з громадянської освіти відбувається переважно у рамках курсів за вибором та в позакласній діяльності. Значну підтримку реалізації курсів з громадянської освіти здійснили переважно міжнародні проекти та програми у співпраці з Міністерством освіти і науки України та НАПН України, педагогічними університетами та системою післядипломної педагогічної освіти. Серед них: Освіта для демократії в Україні (2005-2008), Навчальний тур з громадянської освіти (2002), Громадянська освіта – Україна, Українсько-Швейцарський проект “Сприяння розвитку освіти для демократії в Україні” (2005-2010), Проект Благодійної організації “ Вчителі за демократію та партнерство”, “Забезпечення якості освіти для демократичного громадянства” (2007-2010), Програма “Дебати” Інформаційно-методичного центру “Дебати”, Проект ЄС ПРООН “Спільнота споживачів та громадські об’єднання”, та ін.

Впроваджуючи громадянську освіту, вчителі зазначають, що на сьогодні досі існує недостатність забезпечення їх необхідними навчально-методичними матеріалами, розрізненість думок щодо місця громадянської освіти у системі викладання навчальних предметів, відсутність необхідних ресурсних центрів, які надавали б інформацію та консультації щодо форм та методів здійснення громадянської освіти. Аналітичний звіт “Сучасний стан громадянської освіти в Україні” свідчить, що 96% вчителів вважають, що саме в школі важливо виховувати громадянина. Вони підкреслили необхідність додаткової методичної підготовки, збільшення часу на викладання громадянської освіти, покращення якості навчально-методичного забезпечення, що свідчить про недосконалість заходів та ресурсів, що пропонує сучасна система ресурсного забезпечення вчителів та система підвищення кваліфікації. А отже, питання впровадження громадянської освіти в українській школі залишається відкритим як для освітян, так і для суспільства в цілому (2012) [11].

Досвід розробки та впровадження навчальних курсів з громадянської освіти в Україні свідчить, що даний напрям є необхідним та актуальним для українського суспільства. В Україні здійснено значну роботу з поширення громадянської освіти: розроблено концепції, які відображують основні міжнародні підходи у даній галузі, реалізовано низку проектів в системі шкільної освіти України, видано та забезпечено школи, педагогічні університети навчальними посібниками для учнів, вчителів та методистів, сформовано мережі закладів, що реалізують громадянську освіту.

Подальші дослідження та розробки в галузі громадянської освіти мають сприяти реалізації національної політики громадянської освіти в школах, оновленню підходів до підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, створенню мереж обміну досвідом, розповсюдженню матеріалів та підтримці громадянської освіти в Україні у контексті євроінтеграційних процесів.

Список літератури:

1. Концепція громадянської освіти в Україні. Громадянська освіта: Книга для вчителя / Арцишевський Р.А. та ін. – Львів: Вид-во ТЕКА, 2002. – С 8-16.
2. Концепція громадянської освіти та виховання, 2012, <http://www.president.gov.ua/news/25301.html> - Заголовок з екрану.
3. Шкільний курс “Громадянська освіта: основи демократії” та методика його навчання : Підручник для студентів / Т. В. Бакка, Т. В. Ладиченко, Л. В. Марголіна та ін. - Х. : Вид. група “Основа”, 2009. – 254 с/
4. Громадянська освіта: основи демократії. 11(12) клас. Навчальний посібник / Бакка Т. В. , Ладиченко Т. В. , Марголіна Л. В. та ін. - Х. : Вид. група “Основа” , 2009. – 207 с.
5. Пометун О.І. Практичне право: Навч. посіб.: 8 кл. / О.І. Пометун, Т.О. Ремех, І.М. Гейко; За ред. О.І. Пометун.– 2-ге вид., доповн. і переробл.– К.: Вид-во А.С.К., 2003.– 207 с.
6. Громадянська освіта : теорія і методика навчання. Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. Асламова , Т. Бакка , В. Бортніков та ін. – Київ. : Видавництво ЕТНА-1 , 2008. – 174 с.
7. Голлоб Р., Крапф П. Живемо у демократії. Плани уроків з питань Освіти для демократичного громадянства та Освіти прав людини для загальноосвітніх навчальних закладів, за редакцією Р. Голлоб., П.Крапф, О. Овчарук, Н.Протасова, Київ, 2009.- 212 с.
8. Зростаємо у демократії. Плани уроків для початкових класів з освіти для демократичного громадянства та прав людини (ОДГ/ОПЛ)/ [В. Вайдінгер, Р. Голлоб] заг.ред.Р. Голлоб, П. Крапф та ін. ; пер. з англ. та адапт. О.В.Овчарук ; заг. ред. укр. версії Н. Г. Протасова . – К : НАДУ, 2011, 154 с.
9. Навчаємось демократії : базові матеріали з питань демократичного громадянства та прав людини [Р. Голлоб, П. Крапф, В. Вайдінгер,] заг.ред.Р. Голлоб, П. Крапф та ін. ; пер. з англ. та адапт. Л.І.Паращенко ; заг. ред. укр. версії Н. Г. Протасова . – К : НАДУ, 2011, 158 с.
10. Демократичне врядування в школах : [посібник] / [Е.Бекман, Б. Траффорд пер. з англ. та адапт. Л.І.Паращенко ; заг. ред. укр. версії Н. Г. Протасова . – К : НАДУ, 2009. - 100 с.
11. І.Іванюк, О.Овчарук, А.Терещенко, Сучасний стан громадянської освіти в Україні, 2012. – Заголовок з екрану.- <http://www.ime.edu-ua.net/cont/civic%20education.pdf> – Електронний ресурс.

Romanishina Oksana, Ternopil pedagogical university of the name of Volodymyr Gnatyuka, kand. ped. sciences, fiziko-matematichniy faculty,
Karabin Oksana, Ternopil pedagogical university of the name of Volodymyr Gnatyuka, kand. ped. sciences, fiziko-matematichniy faculty

PROBLEMS OF PROFESSIONAL IDENTITY FORMATION FOR FUTURE NON MATHEMATIC SPECIALTIES TEACHERS

Abstract: The article reveals various concepts of non mathematic specialties teachers' professional identity, its development stages, highlights major aspects of the problem. The study was conducted during the professional identity project implementation «Intel Education for Future».

Keywords: professional identity, self-determination, professional self-development, training for the future.

*Романишина Оксана, Тернопільський педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка,
канд. пед. наук, фізико-математичний факультет,
Карабін Оксана, Тернопільський педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка,
канд. пед. наук, фізико-математичний факультет*

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕМАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація: У статті розглядаються різні концепції професійної ідентичності вчителів нематематичних спеціальностей, етапи її становлення, виділяються основні аспекти проблеми. Дослідження професійної ідентичності проводилося під час реалізації проекту «Intel навчання для майбутнього».

Ключові слова: професійна ідентичність, самовизначення, професійний саморозвиток, навчання для майбутнього.

Динаміка змін соціальних ролей вимагає появи нових вимог до підготовки фахівців і вони повинні бути якісними, гнучкими і результативними. Проблеми економічного, політичного і культурного характеру вимагають постійної перевірки існуючих критеріїв професійного розвитку та стимулюють вчених до теоретичного осмислення процесу

професійного самовизначення, самовдосконалення, професіоналізації особистості, становлення її професійної ідентичності.

Ідентичність належить до групи тих категорій, які характеризуються неоднозначністю в інтерпретаціях та інтегративністю. Розгляд проблеми ідентичності у даний час досить часто зустрічається в фундаментальних і прикладних дослідженнях. Цим питанням присвячено праці Е. Еріксона, Дж. Марсія, Ж. Піаже, Ф. Райс, Дж. Фінні, Л. Виготського, Г. Федоришина, Г. Шпета. Сучасні погляди на проблему ідентичності викладені у працях Г. Балла, В. Зливкова, М. Пірен, М. Боришевського, А. Львовичкіної, Л. Орбан-Лембрик, А. Гусева, В. Малахова, С. Баклушинського, В. Павленко, Д. Леонтьєва, П. Лушина та ін. Для студентів педагогічного ВНЗ, над проблемою формування професійної ідентичності працювали В. Абдурашитов, Н. Антонова, Т. Березіна, З. Єрмакова, Ж. Зайнобіддінов, В. Зливков, Н. Кузьміна, А. Лукіянчук, Т. Міщенко, А. Назиров, З. Оруджев, Ю. Поваренков, В. Сафін та ін. Професійну ідентичність педагога Т. Березіна визначає як результат усвідомлення індивідом своєї тотожності з професійною діяльністю й спільнотою, знання меж своєї професійної компетенції й упевненості у своїй ефективності, відчуття себе як професіонала [3, 25].

Мета статті полягає у визначенні особливостей формування професійної ідентичності майбутніх вчителів нематематичних спеціальностей для підготовки до роботи в школі.

Розвиток професійної ідентичності майбутнього вчителя — це шлях ототожнення власних індивідуальних властивостей з індивідуальними властивостями досвідченого вчителя, які викликають у студентів інтерес, захоплення, стають для нього близькими, зрозумілими й бажаними для майбутньої професійної діяльності [8, с. 372].

Існують різні точки зору з даної проблематики. Деякими вченими дослідження професійної ідентичності здійснюється в напрямку професійного самовизначення та професійного розвитку, вона визначається як базисна характеристика особистості, є внутрішньою й зберігається впродовж життя індивіда. Сутність ідентичності розгортається у соціокультурному смислі (Р. Баумайстер, Е. Еріксон, Е. Фромм, В. Хесле, К. Хорні). Контексті проблематики професійної самосвідомості розглядають її інші вчені. У межах цього підходу, ідентичність розкривається як ситуативна: набуття ідентичності пов'язане із процесом самореалізації індивіда. Відтак, ідентичність змінюється в залежності від ситуації, тобто задається соціальним контекстом (Е. Гоффман, Дж. Мід, М. Серто).

Науковець Л. Шнейдер обґрунтувала професійну ідентичність у рамках психологічної концепції. Вона виходить з того, що становлення професійної ідентичності відбувається в межах професії. Поняття «професія» задає змістові характеристики професійної ідентичності. Але, професійна ідентичність не зводиться власне до професіоналізму, тому розглядається як результат професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації. Виходячи з цього, Л. Шнейдер визначає професійну ідентичність як психологічну категорію, яка відноситься до усвідомлення своєї приналежності до певної професії, певної професійної спільноти [12].

Є. Клімов у своїй роботі «Психологія професіонала» розглядає професійну ідентичність у контексті професійної самосвідомості. Він виділяє такі елементи у структурі професійної самосвідомості: усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільноти; знання про ступінь своєї відповідності професійним еталонам, про своє місце у системі професійних ролей; знання людини про ступінь визнання у

професійній групі; знання про сильні та слабкі сторони, шляхи самовдосконалення, вірогідних зон успіху та поразки, знання своїх індивідуальних способів успішної дії; уява про себе і свою роботу в майбутньому [6].

Процес формування професійної ідентичності розглядається у працях Н. Кузьміної [7], де вказуються такі етапи (за В. Шпотом):

- 1) етап навчання у загальноосвітній школі: формування Я-образу, Я-концепції;
- 2) етап навчання у професійному учбовому закладі: формування позитивного образу професії та професійного ідеалу;
- 3) етап професійної діяльності: формування образу «Я-професіонал» і професійної кар'єри.

Іншу точку зору на етапи формування у студентів професійної ідентичності висвітлює у своїх працях Т. Березіна [3], де виділяються три основні етапи становлення професійної ідентичності студентів вищого педагогічного навчального закладу (рис.1).



Рис. 1. Етапи становлення професійної ідентичності за Т.Березіною

Первинний вибір, коли студенти вперше знайомляться з професійною спільнотою, навіть не приміряючись до неї. При цьому у майбутніх педагогів формується ціннісне ставлення до обраної професії.

Підтвердження первинного вибору чи відмова від нього. На цьому етапі можуть суттєво змінюватися професійні уподобання та наміри студентів, що нерідко призводить до розчарування у своєму професійному виборі або навпаки, до впевненості у ньому.

Реалізація первинного вибору в діяльності. На цьому етапі відбувається перехід студентів до ототожнення себе зі своєю професійною діяльністю, входження у професійну спільноту, усвідомлення своєї професійної самостійності та ефективності.

На процес формування професійної ідентичності, як зазначає Т. Березіна, впливають три основні чинники:

1) суб'єктивні, чи особистісні, внутрішні чинники, пов'язані з ціннісно-смісловою сферою, самосвідомістю, самоактуалізацією, рефлексивністю, компетентністю, вміннями, задоволенням, творчістю;

2) об'єктивні, чи зовнішні, чинники, пов'язані з вимогами професійної діяльності, яка здійснюється в особистісно-орієнтованій парадигмі, яка виступає регулюючою основою професійно-особистісного самовизначення вчителя;

3) об'єктивно-суб'єктивні чинники, пов'язані з організацією освітньої та професійної сфер [3].

І. Дружиніна [4, с. 105] підкреслює, що розвиток професійної ідентичності студентів може здійснюватися під час навчально-виховного процесу шляхом активного засвоєння провідних професійних позицій у контексті особистісного зростання. Дослідниця також вважає доцільним використання активних методів і прийомів навчання, спрямованих на оптимізацію процесу підготовки майбутніх фахівців через активізацію самопізнання, їх професійного самовизначення, усвідомлення реальності життєвих планів тощо. Найбільш ефективними методами навчання дослідниця вважає активні методи групової діяльності, а саме — соціально-психологічний тренінг.

Н. Балицька [2] для розвитку професійної самоідентичності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки використовує емоційні стани, що відіграють важливу роль для професійного самовизначення, професійної діяльності учителя та формування його ідентичності. Також, як зазначає дослідниця, становлення професійної самоідентичності майбутніх учителів має на меті формування стратегій досягнення результатів [2, с. 243]. Формування стратегій досягнення результату — це послідовні ретельно продумані мисленнєві та поведінкові кроки, або по-іншому, внутрішні репрезентації — образи, звуки, слова, почуття тощо, завдяки яким майбутні педагоги уявляють себе у своїй професійній діяльності, бачать можливості подальшого професійного розвитку та побудови кар'єри.

Дослідження професійної ідентичності в напрямі професійної самосвідомості як складової професійного розвитку майбутніх учителів нематематичних спеціальностей проводилося під час реалізації проекту «Intel навчання для майбутнього». Майбутні вчителі підсумовуючи та аналізуючи свої знання вміння та навички реалізовували проекти в своїх професійних галузях.

Значну увагу приділяємо роботі над проектами, зокрема над проектом «Intel навчання для майбутнього», яка реалізовувалася відповідно до дидактичних принципів: науковості і системності (базується на закономірному включенні до змісту навчання і навчальних дисциплін наукових і фундаментальних знань, забезпечуючи доступ до наукових інновацій та розробок, зв'язок навчання із достовірними науковими знаннями і теоріями та набутими практичними вміннями й навичками роботи з інформаційними процесами); наступності і послідовності (передбачає у роботі професорсько-викладацького складу і в діяльності майбутнього вчителя наступності у вивченні та опануванні нового матеріалу і послідовності міжпредметних зв'язків із врахуванням попередніх знань, умінь і навичок); доступності (реалізує можливість доступності обрання змісту навчання та організації навчального процесу, який має бути реалізований шляхом не тільки відповідного структурування змісту, обрання форм і засобів навчання, а й із використанням результатів попереднього визначення рівня підготовленості студентів; ефективності (передбачає оптимізацію навчальної діяльності майбутнього вчителя із забезпеченням найкращого результату для досягнення поставлених завдань); індивідуальності й інтегративності (надає можливість майбутньому вчителю опанування навчального матеріалу з врахуванням загальних вимог і власного вибору змісту, інтенсивності, інтегративності і практичної діяльності в процесі підготовки професійного зростання) [5; 10].

Початковим етапом навчання було визначення проблематики дослідження. Вхідні результати дослідження засвідчили, що вибір тематики дослідження майбутніми вчителями нематематичних спеціальностей пов'язаного з усвідомленням своєї приналежності до певної професійної (спільноти становив 85 %, а інші — 15 %).

Подальшими етапами реалізації проектів майбутніми вчителями було обрано: активізація вибору інформації, пошуку та аналізу даних; використання методів дослідження та визначення шляхів розв'язку з проблеми дослідження; спрямованість на реалізацію та захист проектів.

Встановлено певні закономірності, які стосуються проблеми професійної ідентичності майбутніх учителів нематематичних спеціальностей, зокрема: наявність психологічної готовності майбутніх фахівців (здобуття знань та технологій володіння ними; пошук і підбір інформації для підвищення професійної і наукової освіченості; опрацювання їх для реалізації поставлених завдань; застосування стійких вмінь і навичок використання педагогічних та інформаційних технологій до професійної діяльності); опосередкований досвід готовності майбутніх учителів до реалізації проектів; власний досвід готовності до діяльності, який повністю буде розкритий за умови актуалізації внутрішньої, позитивної мотивації майбутнього вчителя нематематичних спеціальностей для успішного захисту проектів.

На основі результатів досліджень [1; 9; 11] виділено основні аспекти проблеми професійної ідентичності майбутніх учителів нематематичних спеціальностей: усвідомлення вимог суспільства і формування образу «Я-професіонал», професійного становлення, розвитку професійності діяльності в суспільстві; усвідомлення і використання своїх можливостей для реалізації поставлених цілей, потреб, завдань, як суспільства так і власні; осмислення та оцінка механізмів професійної діяльності, з'ясування умов навчання та розвитку в яких будуть відбуватися дії з актуалізацією досвіду для виконання майбутніх вимог, найбільш вірогідних і допоміжних способів вирішення завдань; усвідомлення мобільності особистісних здібностей майбутнього вчителя для розвитку і саморозвитку з врахування своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових характеристик для творчого, професійного зростання і досягнення поставленої мети і відповідного результату.

За результатами захисту проектів майбутніми вчителями нематематичних спеціальностей вибір тематики дослідження, пов'язаного з усвідомленням своєї приналежності до певної професійної спільноти, зріс до 98 %, та вибору іншої тематики зменшився до 2 %.

Таким чином, отримані результати дають змогу дійти висновку, що підготовка професійної ідентичності майбутніх учителів нематематичних спеціальностей залежить від цілеспрямованого впровадження проектної методики та професійної ідентичності в напрямі професійної самосвідомості.

Список літератури:

1. Аболин Л. М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения : автореф. дисс. на соискание науч. степени д-ра психолог. наук : спец. 19.00.05 «Психология» / Л. М. Аболин. — М., 1989. — 43 с.
2. Балицкая Н. Н. Формирование самоидентичности у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки / Н.Н. Балицкая // ПостМетодика. Роль антропологічного фактора в освітніх технологіях XXI століття. – 2002. - № 7 - 8 (45 - 46). – С. 241 – 244.
3. Березина Т. С. Становление профессиональной идентичности педагога / Т. С. Березина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 7. – С. 24-27.

4. Дружиніна І. А. Місце професійної ідентичності та ідентифікації у професійному просторі практичного психолога / І.А. Дружиніна // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХНПУ, 2010. – Вип. 37. – С. 99 – 108.
5. Карабін О. Й. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі: дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.04 / Карабін Оксана Йосифівна. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2013. – 274 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.: ИПП, 1996. – С. 266-275.
7. Кузьміна І. П. Професійна Ідентичність Майбутніх Фахівців / І. П. Кузьміна // ВІСНИК НТУУ “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка. Випуск 1, 2012 – С. 102-106.
8. Лукіяничук А. М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів / А. М. Лукіяничук // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2010. – Вип. 7. – С. 370–380, 372.
9. Мищенко А. И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Мищенко Алексей Иванович. Московский гос. пед. ун-т. — М., 1992. — 387 с.
10. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутнього вчителя інформатики в педагогічних університетах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Морзе Наталія Вікторівна. Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — Київ, 2003. — 605 с
11. Фарапонова Э. А. Роль совместной учебно-трудовой деятельности в формировании психологической готовности школьников к труду [Электронный ресурс] / Э. А. Фарапонова, С. В. Ушнев. — Режим доступа : <http://www.vorpsy.ru/issues/1990/904/904075.htm>.
12. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: монография / Л. Б. Шнейдер. – М.: МО-СУ, 2001. – С. 210-217.

*Kosovets Helen, Vinnitsa Interregional Center
of Professional Rehabilitation of Disabled People
teacher of informatics*

Formation of compensatory-adaptive competence of students with special needs of vocational education in the inclusion

Abstract: This paper is devoted to methods of teaching computer science students of vocational education in the development of inclusive education. This publication examines the development of compensatory-adaptive competence of students with disabilities through accessibility settings of the operating system.

Keywords: inclusive education, teaching methodology of computer science, compensatory-adaptive competence, special opportunities.

*Косовець Олена, Вінницький міжрегіональний центр
професійної реабілітації інвалідів «Поділля»,
викладач інформатики*

Формування компенсаторно-приспосувальницьких компетентностей учнів з особливими потребами професійно-технічних навчальних закладів в умовах інклюзії

Анотація: Стаття присвячена методиці навчання інформатики учнів професійно-технічних навчальних закладах в умовах розвитку інклюзивної освіти. У публікації досліджується розвиток компенсаторно-приспосувальницьких компетентностей учнів з особливими потребами через налаштування спеціальних можливостей операційної системи.

Ключові слова: інклюзивна освіта, методика навчання інформатики, компенсаторно-приспосувальницькі компетентності, спеціальні можливості.

Одним із основних конституційних прав громадян з інвалідністю, проголошених державою, є право на освіту. У статті 53 Конституції України говориться, що «державою забезпечується доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням і студентам» [4].

Відповідно до Закону України «Про професійно-технічну освіту» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1998, № 32, ст.215) у статті 42 «Соціальний захист інвалідів» держава гарантує інвалідам професійно-технічну освіту на рівні, що відповідає

їх здібностям і можливостям. За інших рівних умов інваліди мають переважне право на зарахування до професійно-технічних навчальних закладів [2].

Вивченню особливостей навчання та соціальної адаптації інвалідів дедалі більше привертають увагу сучасних дослідників, зокрема до таких її аспектів, як: організація навчання (І. С. Абрамов, В. З. Базоев, О. Г. Бажан, Т. Г. Єжова, М. Ю. Кадемія, Л. П. Корвякова, Г. В. Нікуліна, В. В. Мартинова, О. Г. Охрименко, Г. С. Птушкін, П. М. Таланчук, Ю. Й. Тулашвілі); проблеми соціалізації, адаптації, дезадаптації студентів-інвалідів під час професійної підготовки у вищих навчальних закладах (О. М. Барно, Н. І. Голова, Т. М. Гребенюк, Т. О. Комар, Л. З. Сердюк, В. А. Скрипник, Л. В. Тищенко, М. І. Томчук, О. П. Хохліна, М. Є. Чайковський).

Сьогодні інклюзивна освіта означає включеність усіх дітей (за винятком крайніх ступенів фізичного чи розумового недорозвинення) в освітнє життя школи за місцем проживання, головним завданням інклюзивної школи є створення системи яка б задовольнила потреби кожного, а головною метою – надання можливості усім бажаючим найбільш повного включення в соціальне життя громади. Викладачі, які впроваджують в дію принципи інклюзії, використовують наступні засоби включення: 1) приймають учнів з особливими потребами, як і всіх інших дітей в класі; 2) включають їх в однакові види діяльності, ставлячи при цьому різні завдання; 3) залучають учнів в колективні форми навчання і групове вирішення завдань; 4) використовувати й інші стратегії колективної участі – ігри, спільні проект, різноманітні дослідження тощо [8].

А. А. Колупаєва пояснює поняття «*інклюзивне навчання*» як «комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» [3].

С. П. Миронова визначає основні умови ефективності інклюзивної освіти: раннє виявлення вад розвитку і започаткування колекційної роботи; правильне діагностування розвитку дитини та урахування її можливостей; психологічна готовність дитини і її батьків до навчання спільно зі здоровими однолітками; тісна співпраця з батьками; відповідна підготовка педагогів загальноосвітніх закладів для здійснення фахового супроводу «інтегрованих» чи «інклюзованих» дітей; створення спеціальних умов у класі, школі; підготовка здорових учнів класу до взаємодії з аномальною дитиною; супровід інтегрованого учня фахівцем-дефектологом, надання дитині кваліфікованої корекційної допомоги; забезпечення психологічного супроводу [6].

Досить часто інтеграцію ототожнюють з інклюзією, що має дещо розширений контекст: інтеграція відображає спробу залучити учнів з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл, а інклюзія передбачає пристосування шкіл і їх загальної освітньої філософії та політики до потреб усіх учнів як обдарованих дітей, так і тих, які мають особливі потреби. Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти.

Для забезпечення рівних умов інклюзивного навчання інформатики учнів з особливими потребами професійно-технічних навчальних закладів у Вінницькому міжрегіональному центрі професійної реабілітації інвалідів «Поділля» (Центр) мною розроблена та впроваджена методика навчання інформатики учнів з різними вадами здоров'я, які навчаються в одному класі.

Запропонована методика базується на розвитку компенсаторно-приспосувальницькі компетентності у процесі навчання інформатики учнів з особливими потребами в умовах інклюзії.

Навчання учнів з вадами здоров'я ґрунтується на психологічній тенденції до подолання дефекту шляхом компенсаційних можливостей свого організму. Л. С. Виготський у своїй науковій праці «Дефект и компенсация» показав, що компенсація залежить не тільки від вади, але й у вищій мірі від адекватності і в дієвості застосованих методів формування компенсуючих процесів; в залежності від успіху компенсації і корекції змінюється структура вади [1].

Термін «компенсація» походить від латинського «compensatio» – поновлення, урівноваження і в загальнобіологічному його значенні означає одну з форм пристосування організму до умов існування при випаданні чи порушенні якоїсь функції.

Поняття «компенсаторно-приспосувальницьких компетентностей» включає розвиток компенсаторних властивостей організму учня з вадами здоров'я під час роботи на ПК для здатності пристосуватися до виконання різноманітних завдань та набуття знань, умінь та навичок у процесі навчання інформатики.

Це поняття у повній мірі задовольняє основні вимоги до більш широкого загального поняття «компетентності» – це володіння людиною взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що включає її особистісне ставлення та відношення до певного кола предметів і процесів [7].

Ми пропонуємо формувати у процесі навчання інформатики компенсаторно-приспосувальницькі компетентності учнів з особливими освітніми потребами у класах з інклюзивною освітою.

Розглянемо один з компонентів методики навчання інформатики – це спеціальні налаштування операційної системи, які сприяють якісному засвоєнню навчального матеріалу, комфортному виконання практичних робіт на персональному комп'ютері та створюють умови для використання компенсаторних функцій організму у процесі навчання.

Учні з вадами здоров'я за допомогою *майстра спеціальних можливостей* налаштовують операційну систему відповідно до своїх індивідуальних потреб. Вікно налаштувань знаходиться у головному меню операційної системи за таким шляхом: *Пуск* → *Панель керування* → *Центр спеціальних можливостей*.

Функція *використання комп'ютера без екрана* – це встановлення учнем автоматичного запуску екранного диктора при увімкненні персонального комп'ютера. Додаткове встановлення команди *включення звукового супроводу* дозволить учневі з вадами зору почути звуковий супровід відеоряду, що демонструється на екрані.

За допомогою функції *налаштування зображення на екрані*, учень з вадами зору змінює контрастність екрану, розмір елементів екрану та розмір шрифту. Можливі три варіанти: *мілкий* – 100% (це стандартний розмір об'єктів, кнопок та підписів, який встановлюється при першому запуску операційної системи Windows), *середній* – 125% та *великий* – 150%.

Командою *змінити розмір тексту та значків* учень налаштовує розміру шрифту для підписів на кнопках, під об'єктами та спливних підказок.

Учні з вадами ОРА мають певні труднощі у керуванні мишею, скориставшись командою *Використання комп'ютера без миші або клавіатури*, з'являється можливість

змінити стандартний маніпулятор на джойстик, який бере на себе функції миші та автоматично завантажується при увімкненні ПК.


Учні, які при роботі з мишею відчувають деякий дискомфорт, налаштовують команду *Полегшення роботи з мишею*: встановлюють курсор миші великого розміру та встановлюють інверсний колір вказівника миші.

Учні з вадами слуху налаштовують *Використання текстів та зорових образів замість звукового супроводу* для отримання візуального повідомлення у якому вікні відбувається звуковий супровід, що дозволяє змінити гучність та вибрати тип звукового пристрою для комфортного прослуховування.

Наявність спеціальної програми *Екранна клавіатура* (рис. 1) є додатком, що відображає віртуальну клавіатуру на екрані і дозволяє учням з вадами ОРА, учням з захворюванням на ДЦП вводити текст за допомогою миші або джойстика.

Програма підтримує три режими введення даних:

Режим використання кнопок миші – клацати лівою кнопкою миші по символах на клавіатурі.

Режим очікування – на символ навести стрілку миші, виділений символ заповнятиметься горизонтальними лініями , і після закінчення цього часу символ друкується автоматично.

Режим сканування – на екранній клавіатурі виділяються ряди клавіатури, зупинитися на яких можна призначеною клавішею (Пропуск, F2, F3 і т.д.). Зачекати, коли виділиться потрібна клавіша і надрукувати її цією ж клавішею (Пропуск, F2, F3 і т.д.).

Таким чином, у комп'ютерних класах професійно-технічних навчальних закладах в умовах інклюзії можливо створити спеціально налаштовані робочі місця для учнів з вадами здоров'я.

Результати дослідження

За період з 2012 по 2013 р.р. у Центрі навчались 287 учнів. У таблиці 1 подано кількість учнів з вадами здоров'я та учнів «норми» контрольної та експериментальної груп, які у своїй роботі застосовували спеціальні налаштування операційної системи. У експериментальній групі учитель контролював за використанням спеціальних можливостей операційної системи, а у контрольній групі – ні.

Таблиця 1. Кількість учнів контрольної та експериментальної груп

Учні ПТНЗ	КГ		ЕГ	
	2012 р.	2013 р.	2012 р.	2013 р.
з вадами ОРА	13	18	18	16
з вадами слуху	7	3	7	5
з вадами зору	5	4	5	7
усього з вадами здоров'я	50		58	
інші учні	44	47	39	49
Усього	141		146	

Успішність експерименту підтверджують порівняльні показники швидкості виконання практичних робіт учнями з особливими потребами у експериментальній та контрольній групах, які подано на рис. 1. Як видно з діаграми, учні з особливими

потребами експериментальної групи значно менше витрачають часу на виконання практичних завдань.

Середній час виконання практичного завдання у КГ та ЕГ

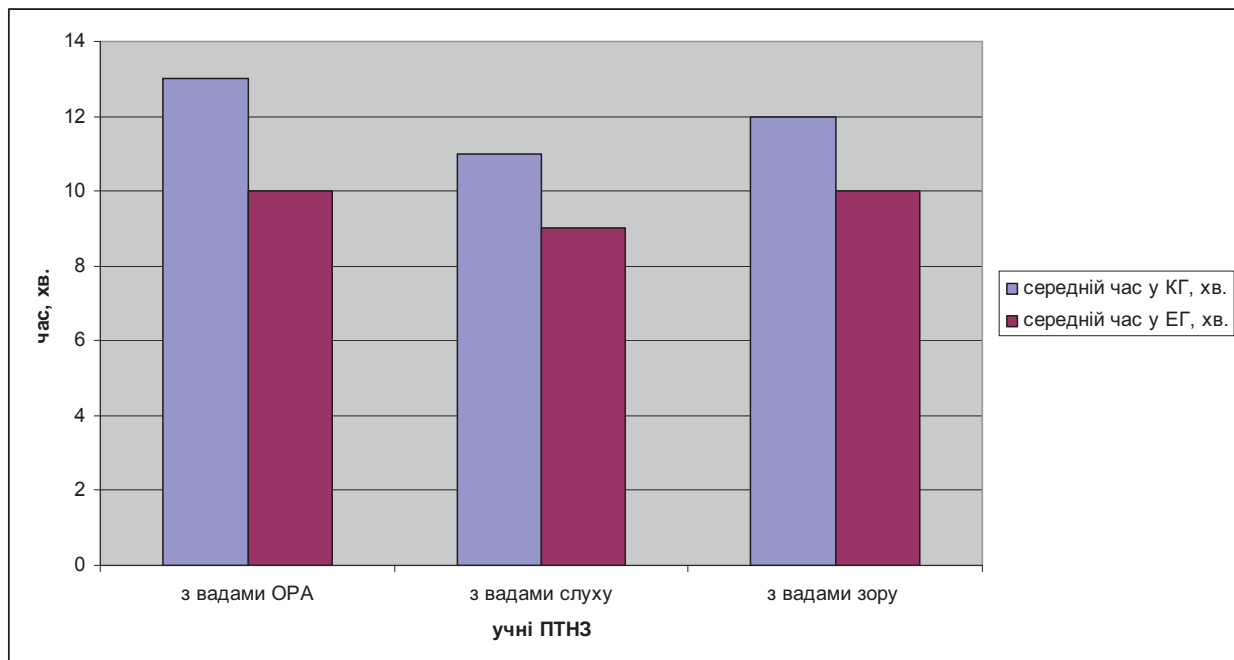


Рис. 1 – Показники середнього часу виконання практичної роботи у експериментальній та контрольній групах

Висновки

Проведений аналіз результатів навчального експерименту в контрольних та експериментальних групах засвідчив вищий рівень сформованості умінь виконувати інтелектуальні операції та застосовувати на практиці набуті знання, уміння та навички в учнів експериментальної групи, що є наслідком впровадження запропонованої методики навчання інформатики в умовах інклюзії.

Переважає більшість респондентів вважають доцільним системно застосовувати у своїй роботі перераховані спеціальні налаштування для досягнення високих результатів у навчанні інформатики та у своїй професійній діяльності.

Список літератури:

1. Выготский Л. С. Дефект и компенсация. Москва, 1983. – С. 34 – 49.
2. Закон України «Про професійно-технічну освіту». Київ, 1998. № 47-49. – С. 1-9.
3. Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю.М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління. Київ, 2010. – С. 21.
4. Конституція України (ст. 53) від 28.06.1996. – № 254.
5. Косо́вць О. П. Програмне забезпечення у процесі навчання слухачів з вадами здоров'я. Луганськ, 2010. – С. 165-171.
6. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвеева М. П. Основи корекційної педагогіки. Кам'янець-Подільський, 2010. – С. 39.
7. Хуторской А. К. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. Народное образование, 2003. - №2.
8. Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В. Проблема доступности высшего образования для инвалидов. Москва, 2005. – № 10. – С. 48-54.

*Kozakevych Olga, Kherson State University,
Postgraduate Student, Department of the English Language
and Methods of Teaching*

Teaching English as the Second Language to Technical Students on the Basis of Interactive Models

Abstract: This article is devoted to the interactive model of learning English. The publication focuses on the development of lexical-grammatical competence of technical students by the means of interactive methods.

Keywords: interactive model, interactive methods, interactive learning, grammatical competence, lexical competence, professional English.

There is a big variety of models and approaches in teaching English nowadays. The term approach, in fact, is the strategy of learning.

The communicative approach is considered to be the most popular, especially in the process of learning foreign languages.

Many Ukrainian and Russian scholars made a great contribution into the development of communicative method of teaching foreign languages. Such scientists and methodologists as O. Leontjev, I. Zimnja, S. Shatilov and others investigated this approach in their works. But a great contribution to this approach was done by the Russian scientist and methodologist E.I. Passov.

A famous scientist Leo Van Lier considers the interactive method to be a kind of communicative approach. A lot of works (Roginko K.V. (interactive methods in professional English learning), Wilga M. Rivers (principles of interactive language teaching), L.I. Korneeva (interactive methods of teaching), etc.) were devoted to this issue.

But such aspect as English professional communication of technical students by means of interactive methods wasn't investigated. In order to understand the effectiveness of interactive learning, it is needed to analyze the lingvo-interactive basics of language learning.

The basic of interactive model is the interaction of students through a dialogue or conversation. The aim of interactive leaning is the stimulation of language interaction among students by the means of language [1, p.112].

We share the opinion of S. Shatilov and we also define three stages of forming the lexical and grammatical competence of English learners.

At each stage students have to learn how to use grammatical and lexical units accurately, meaningfully, and appropriately. The final result of interactive learning is to help students to communicate meaningfully in English and to use appropriate grammatical and lexical units which will become an inseparable part of students' communication [2, p.5].

The first stage is called *linguistic*. It is aimed at formation of linguistic and lexical competence through active interaction among students. This is the stage of acquaintance with new terms and new grammar structures. Learners get these skills at this phase while working with lexical material and recognizing grammatical structures in the text.

Grammar plays an important role in the process of foreign language learning. We can't separate grammar from words. They should be learned simultaneously. And none of these aspects dominates. The aim of learning grammar is the acquisition of grammar skills on two levels: reproductive (grammar skills of writing and speaking) and receptive (grammar skills of listening and reading). We consider grammar skills as the automatic usage of grammar means in communication. We share the opinion that at the beginning of learning "intuitional grammar" should be developed. It is the implicit knowledge of language structure but it is in the foundation of abilities of the learners who speak/write grammatically correct phrases or the abilities of those who listen/read and understand these expressions [3, p.132].

For forming of students' lexical and grammatical skills we can use such a kind of interactive activity as a cluster method or a spider gram. It will help the teacher to find out what lexical and grammatical material the students know, and also with the help of this method the teacher can introduce knew grammatical and lexical elements. For development of lexical competence it is also possible to use matching tasks, English equivalents, etc. But these tasks should have a vivid or interactive character. They must be involved in the context of some situation.

For example: *You are a person who wants to apply for a job in one computer company. Your future boss wants to check your knowledge and gives you a task to find the English equivalents of the following words and expressions. Your time is limited. There are other candidates for this job but only the winner will get it!*

The second stage is aimed at the *training of lexical and grammatical skills and making them to function automatically*. The development of hearing and listening skills happens at the "interactive" stage. While students have already got the ability to recognize lexical and grammatical units on the level of a word, a phrase and a sentence, they can understand the meaning of the abstract, paragraph or even the text. For checking these skills it would be appropriate to carry out the task where it is suggested after reading the text to analyze some statements and divide them into three columns (*True, False and I don't know*). This task helps students to analyze some statements and to activate their critical thinking skills, they can work in pairs.

At the third stage, which is called "integrated", students learn to percept original texts, communicate spontaneously, to hold discussion using strategic motives, to operate professional terminology freely, to interpret professional texts, to summarize the learned material.

The automation and fixation of lexical and grammatical skills happens in the process of communication during this phase. Students are involved in hot discussions; they feel confident enough to build their own monologues or dialogues using the language strategies [5, p.29].

The teacher can also use such interactive methods as *case-study* (where students analyze a certain professional situation using their lexical skills, they learn to use arguments, to present their points of view), "six hats" (discussion of topics from different viewpoints and the possibility to try oneself in different roles: "positive-thinker", "pessimist-thinker", "emotional-thinker", etc.). Thanks to this method students are able to evaluate and analyze various viewpoints and to find the best solution of the problematic issue). *Project work* provides the systematization of knowledge acquired by students. At the end of their activity they make posters, presentations or internet-blogs. Writing skills are also trained here.

A certain sequence of actions happens at every stage. Students do the tasks from simple to difficult, which is defined by a certain purpose. During each stage students carry out various interactive tasks which stimulate their mental activity. They learn to build their own system of

answers; they develop and fix their English professional skills of communication. The language material the students use in their communication gradually grows.

For clear understanding of all these stages, we suggest looking through the interactive model of development of lexical-grammatical competence of technical students.

Analyzing this model of interactive learning (*Pic.1*) we see that the aim of the *first stage* (“linguistic”) is to introduce the new professional terminology and new grammar structures to students. This phase starts with the process of recognition of lexical and grammar units in written and oral forms. Students try to understand the semantics of new grammar and lexical units and involve them in their vocabulary. We can use contextual chain for this purpose. The correspondence of a word to the context demonstrates the correctness of its semantisation. The repeating of lexical and grammar units in various contexts helps to memorize these units. It would be appropriate to use games. For example, the teacher holds in his hand a picture and doesn’t show it to the students, they try to guess what is depicted there by asking questions, and only then the teacher shows the picture.

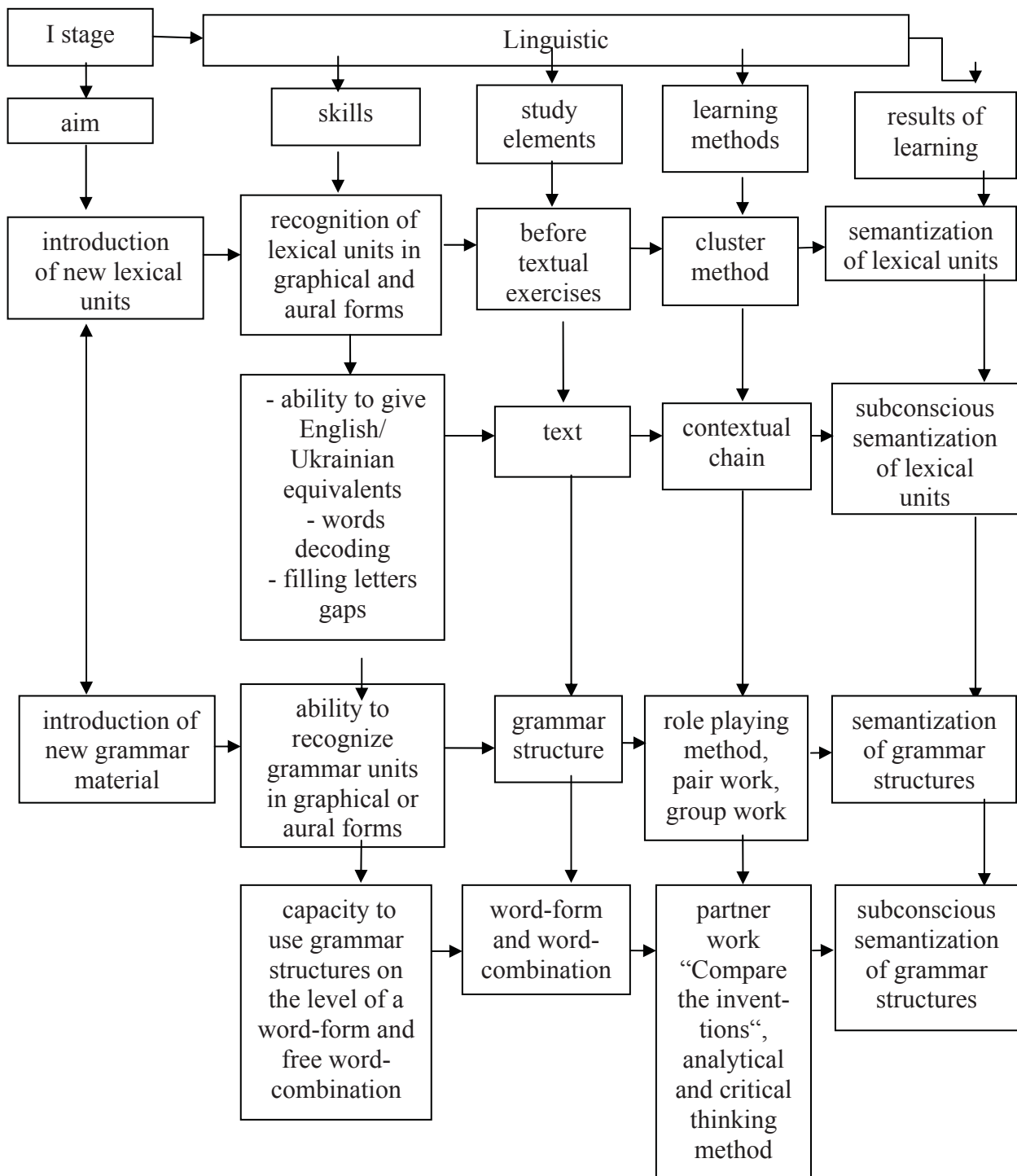
The aim of the *second stage* is the active use of new grammatical and lexical units on the level of a sentence or a short abstract. Students acquire the skills of guessing new meanings of words from the contexts or situations, to find associational chains, to choose appropriate lexical units according to the communication. These new skills will give the possibility to students to get a higher level of communication. At this stage students learn how to find information for supporting their viewpoints; they learn to define the main idea of the text, etc. Here we can use such tasks as word decoding, filling missing letters, the building of simple communicational expressions.

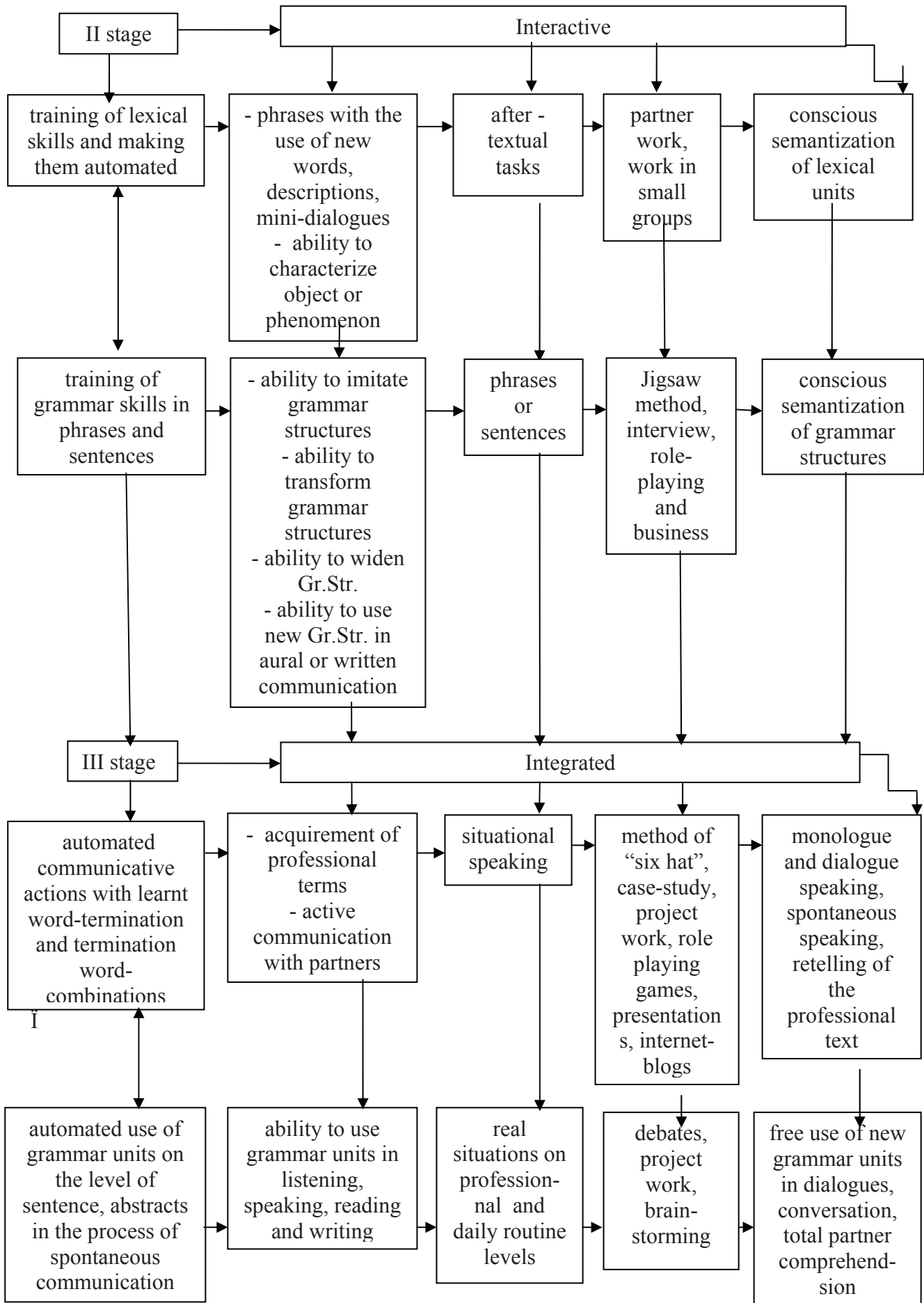
In training of grammar structures (Gr. Str.) in phrases and sentences the students can use such kinds of interactive activities as work in small groups or work with a partner. For the purpose of independent usage of grammar structures, it is needed to use the jigsaw method, for example, while learning the grammar topic “Superlative and Comparative Degrees of Adjectives” students are divided into two teams. Every team makes 10 sentences using adjectives. Then, the member of this team pronounces a sentence: “iPod is a *good* invention. People can use it everywhere”. They will name various computer inventions and their value for society. The second team has to react to this sentence using the adjective in a comparative degree: “Yes, but iPhone is *better*. People can use it for calls”.

The aim of the *third stage* is to improve and automate the use of lexical and grammatical units in the process of spontaneous communication. For this purpose it would be appropriate to carry out so called after textual tasks. On this stage we use such interactive activities as *role-playing and business games, collective discussions, debates, partner work, presentations, case-study, brainstorming* etc. These forms of learning help to achieve the total development of lexical-grammatical competence.

For automation of lexical-grammatical skills on four levels, we can also involve project work. For example, students can be divided into groups of 3-4 people and choose goods sold online and then they have to create an advertisement of this product, the results of their activity could be shown in internet-blogs as well as in posters or presentations. This task helps students to interact with each other, to become a group member and to find their place in the group.

Pic. 1 Interactive model of development lexical-grammatical competence of technical students.





In conclusion, we can say that the suggested interactive model shows all the aspects of development of lexical-grammatical competence of technical students: 1) it demonstrates the sequence of learning actions; 2) it systemizes the process of learning foreign languages; 3) it shows the stages of the development grammatical and lexical skills of students; 4) it also stimulates students' motivation to the learning process.

The English learners share their ideas with partners; develop their own strategies of communication and cooperation. Students enlarge their professional terminology and learn how to use grammar structures appropriately according to the contextual chain. For technical students it's easier to learn English when it is connected with their future profession and the chances for acquisition of this material increase. Interactive methods help students to achieve high results in the process of learning of foreign languages and make it more vivid and exciting.

References:

1. Добрынина, Д. В. Инновационные методы обучения студентов вузов как средство реализации интерактивной модели обучения / Д. В. Добрынина // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. - №5. - С.176
2. Riggenbach, H. and Samuda, V. (1997). Grammar Dimensions, book two. Second edition. Heinle & Heinle Publishers. – 146 p.
3. Черноватый Л.Н. Психолингвистические основы теории педагогической грамматики / Л. Н. Черноватый. - Харьков: Основа, 2001. – 245 с.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. Яз., 1989. – 136 с.
5. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – С. 29 – 30.

*Krasnytska Olga, National University Physical
Education and Sport of Ukraine
lecturer in psychology and pedagogy*

The development and establishment of the pupils of boarding schools in terms of the deprivative

Abstract: The article presents the theoretical and methodological analysis of the evidence of the impact of social deprivation on the development and establishment of the pupils of boarding schools.

Keywords: deprivation, social deprivation, boarding schools, pupils of boarding schools.

*Красницька Ольга, Національний університет
фізичного виховання і спорту України,
викладач кафедри психології і педагогіки*

Розвиток та становлення вихованців інтернатних закладів в деприваційному аспекті

Анотація: у статті здійснено теоретико-методичний аналіз ознак впливу соціальної депривації на розвиток та становлення вихованців інтернатних закладів.

Ключові слова: депривація, соціальна депривація, інтернатний заклад, вихованці інтернатних закладів.

В умовах реставрації українського суспільства постає проблема пошуку методів впливу на клієнта з метою покращення його соціального стану. Особливої гостроти ця проблема набуває тоді, коли йдеться про дітей, позбавлених батьківського піклування та турботи, зокрема, вихованців інтернатних закладів. Закритість соціального оточення, обмеженість родинних контактів є факторами, що обумовлюють виникнення та розвиток деприваційних процесів. Саме тому феномен депривації висувається в ранг найактуальніших проблем сучасної соціально-педагогічної науки і нині досліджується в контексті впливу його на вихованців інтернатних закладів. Депривація впливає на різні сторони людської особистості та означає позбавлення або обмеження людини в певних життєво важливих потребах упродовж певного часу. Особливого значення набуває соціальна депривація.

Вплив соціальної депривації на розвиток та становлення вихованців інтернатних закладів більшість дослідників окресленої проблематики (О. Алексеєнкова, Н. Асанова, О. Гаврилова, Я. Гошовський, Х. Джарімова, О. Золотарьова, А. Полянничко) розглядають в контексті впливу депривації на вихованців інтернатних закладів, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Саме тому **метою статті** є здійснення теоретико-методичного аналізу ознак впливу соціальної депривації на розвиток та становлення вихованців інтернатних закладів.

Інтернатні заклади забезпечують дітям умови для проживання, розвитку, виховання, здобуття освіти, професійної орієнтації та підготовки, готують їх до самостійного життя. У них вони перебувають від трьох років до здобуття базової чи повної загальної середньої освіти, а в разі необхідності – до повноліття. Але, перебуваючи багато років в інтернатних закладах, діти набувають комплексу негативних властивостей і якостей, до яких призводить саме проблема соціальної депривації.

Дослідники проблеми соціальної депривації [1; 2; 3; 12] переважно розглядають її як відхилення від реальних соціальних норм у суспільстві та в різних соціальних спільнотах, які відображають певний ступінь ізоляції індивіда від соціального кола та соціального середовища. Вона виявляється в обмеженому колі спілкування дитини, стихійному характеру зв'язків і ставлень, уникненні об'єктивних соціальних ролей. Ми ж у своїх дослідженнях визначаємо соціальну депривацію як обмеження соціальних контактів людини, що призводить до виникнення, поширення чи загострення негативних тенденцій виховання та соціалізації особистості, відхилень від певних соціальних норм за рахунок ізоляції індивіда від соціального оточення та соціального середовища.

Появі соціальної депривації досить часто сприяють дорослі, наприклад, батьки відмовляються від дитини чи проявляють до неї байдужість, вихователі невинувато дистанціюються від неї, демонструють жорстку виховну модель [1, с. 63]. Насамперед, слід зазначити, що діти, вступаючи в школу-інтернат, психологічно відчують неприємне середовище, навіть у тих випадках, коли їх фізіологічні потреби задовольняються [2, с. 15]. Вихованці інтернатів не можуть відразу повноцінно адаптуватися до нових умов життя і діяльності, особливо, якщо раніше вони жили у сім'ї.

Депривація віднаходить різні прояви у поведінці, в особливостях комунікації, у творчій діяльності. Проте у сучасній літературі [3] існує типологія депривованої особистості дитини. Так, І. Фурманов, Н. Фурманова запропонували п'ять типів поведінки дітей: соціально гіперактивний тип, соціальний провокатор, пригнічений тип, добре пристосований тип, тип поведінки із заміщуючим задоволенням афективних і соціальних потреб. Надамо їх характеристику.

При соціально гіперактивному типі поведінки діти не мають труднощів при встановленні контактів, не агресивні. Активні у спілкуванні, але воно частіше за все носить поверхневий і непостійний характер. У них соціальний інтерес переважає над інтересом до речей, ігор, вирішення завдань.

Такий тип поведінки, як соціальний провокатор характеризується агресивністю, ревнивістю, здатністю до провокацій, конфліктністю, тривожністю. Діти з таким типом поведінки вимагають уваги тільки до себе. Але, якщо залишитись з дитиною наодинці, вона проявляє протилежні якості.

При пригніченому типі поведінки відмічається пасивність і апатичність. Інтерес до речей переважає над соціальними інтересами. На зміну звичайної обстановки діти реагують реакцією пригніченості. У багатьох дітей проявляється відставання у розумовому розвитку, аутизм.

Добре пристосований тип поведінки характеризується стійкістю до несприятливих життєвих умов. Діти спокійні і стримані. Але небезпекою для них виступає зміна середовища закладу внаслідок розриву раніше сформованих емоційних зв'язків.

При типі поведінки із заміщуючим задоволенням афективних і соціальних потреб майже всі види активності, які заміщують інші, як правило, відповідають більш низькому рівню, наближаючись до біологічних потреб. Схильність до заміщаючого задоволення потреб найчастіше виявляється у дітей тільки на третьому році життя, коли до вступу в інтернат дитина жила у сім'ї з достатньою мірою турботи та уваги. Активність дітей з таким типом поведінки спрямована на себе [3, с. 25-29].

Найбільш типовими проявами депривації для вихованців інтернатних закладів є материнська, батьківська і сімейна, адже розлука дитини з найріднішими людьми, обмеження можливостей дитячо-батьківської взаємодії, позбавлення умов сімейного виховання спричиняють незадоволення потреб у любові та прийнятті, емоційно теплomu контакті, що має тяжкі наслідки для розвитку та становлення зростаючої особистості.

Особливо негативно впливає на розвиток особистості дитини материнська депривація [2; 4], яка призводить до затримки психічного розвитку дитини; порушення емоційного розвитку, оскільки не задовольняється потреба в емоційно теплomu зв'язку, який є базовою життєвою потребою, при чому присутність матері формує стан безпечності та захищеності дитини; знижується відсоток довіри до інших людей; спостерігається наявність внутрішньо особистісних конфліктів і почуття провини, що формує, у свою чергу, конфліктний образ «Я».

Отже, першою ознакою впливу соціальної депривації на розвиток та становлення вихованців інтернатних закладів є нестача любові та турботи рідної людини.

Батьківська депривація теж залишає відбиток у розвитку дитини. Для хлопчиків старшого віку дуже важливим є чоловічий приклад, який грає значну роль у регуляції їх поведінки. Для дівчаток же він виступає в якості моделі їх майбутнього партнера. Також дитина страждає від нестачі авторитету [5].

Сімейна депривація негативно впливає на формування самосвідомості дитини. Батьки грають ключову роль у самовідношенні, у тому, наскільки дитина зможе розкрити свою індивідуальність [4, с. 87]. Також необхідно зазначити, що порушується статево-рольова ідентифікація. Вихованець інтернатного закладу позбавлений можливості засвоювати батьківську поведінку, установки і цінності як свої власні; досвід сімейних відносин; виконання ролей чоловіка і дружини, батька і матері тощо. Відсутність досвіду взаємодії з дорослими негативно позначається на розвитку соціальних контактів дітей та контактів один з одним [2, с. 30].

Отож, другою ознакою впливу соціальної депривації на розвиток та становлення вихованців інтернатних закладів виступає деформація сімейних зв'язків і неможливість засвоєння соціального досвіду.

Український вчений Я. Гошовський до найбільш типових проявів соціальної депривації вихованців інтернатних закладів додає закладову депривацію. Адже, на його думку, вона стимулює тривожно-депресивні модальності особистісного потенціалу вихованців, знижує його адаптивні можливості, дискомфортно позначається на якості спілкування з навколишніми людьми й ускладнює процеси психореабілітації та рекреації. У дітей з'являється почуття тривожності, так як вони постійно очікують неприємностей з боку персоналу закладу, старших вихованців і однолітків, яке має високу ймовірність перерости в численні психоемоційні комплекси, що деградує позначаються на особистісній поведінці. Часте і тривале відчуття соціально-статусної тривожності може глибоко закріпитися в структурі самосвідомості депривованої дитини, ускладнивши весь подальший особистісний розвиток [6, с. 162].

Потрібно також зазначити, що більшість дослідників (О. Алексеєнкова, О. Золотарьова, А. Прихожан, Л. Просандєєва, Л. Сенкевич) відмічають у поведінці вихованців інтернатів та їх психологічному стані емоційне напруження; тривожність; страх; депресію; очікування можливої небезпеки; відчуття незахищеності, ізоляції, спустошеності; відчуття вразливості у ситуаціях, пов'язаних із соціальною діяльністю; вередливість, пригніченість, мінливий настрій; почуття самотності. Тож, наступною ознакою впливу соціальної депривації на розвиток та становлення вихованців інтернатних закладів є психологічний та емоційний дискомфорт.

Неможливість задоволення емоційних потреб, а саме потреби батьківської любові, тепла, ніжності, сімейного затишку може супроводжуватися негативними тенденціями у поведінці вихованців інтернатних закладів.

Результати досліджень О. Виноградової свідчать про те, що в умовах закритих навчальних закладів у групах поступово з часом погіршується соціально-психологічний клімат. У вихованців інтернатів відмічаються негативні тенденції у поведінці такі, як драгівливість, конфліктність та агресивність [11]. Конфліктність та агресивність у поведінці вихованців інтернатів проявляється у прагненні до звинувачення оточуючих у своїх проблемах, невмінні і небажанні визнати свою провину. При конфліктних ситуаціях у дітей включаються захисні форми поведінки і, як наслідок, вони не можуть конструктивно вирішити конфлікт [2, с. 25].

Агресивність у поведінці вихованців інтернатних закладів проявляється не тільки у відношенні до однолітків, а також і дорослих. Вони здатні вимагати вирішення своїх проблем від них, проявляючи так зване споживацьке відношення. Це свідчить про невміння взяти на себе відповідальність і незадоволення потреби у спілкуванні, особливо інтимно-особистісному [7, с. 39].

Отже, серед ознак впливу соціальної депривації на розвиток та становлення вихованців інтернатних закладів виступають негативні тенденції у поведінці вихованців інтернатів (агресивність, конфліктність).

Більшість дослідників зазначають, що діти в інтернатних закладах часто можуть прив'язуватися до вихователів, які, на їх думку, могли б у деякій мірі замінити їм батьків, і прагнуть встановити з ними довірливі стосунки, але, на жаль, при частій зміні вихователів ускладнюється побудова тісних особистісних зв'язків, що спричиняє недовіру до оточуючих, яка є також однією з ознак впливу соціальної депривації на розвиток та становлення вихованців інтернатних закладів.

Л. Просандєєва відзначає, що депривація найчастіше загострюється саме в підлітковому віці внаслідок суперечностей, які зумовлені перебудовою механізмів соціального контролю, адже зовнішні норми слухняності вже не діють, а дорослі засоби свідомої дисципліни і самоконтролю ще не зміцнилися [8, с. 7]. Недаремно підлітковий вік ще називають перехідним або важким. І. Дубровіна підкреслює, що цей вік характеризується інтенсивним процесом психічного й особистісного розвитку, фізичної зрілості підлітка. Головною особливістю підліткового періоду є різкі, якісні зміни, які зачіпають усі сторони розвитку [9, с. 472].

Я. Гошовський підтверджує позицію Л. Просандєєвої й додає, що депривація у підлітковому віці призводить до акомодативного стилю поведінки дітей, формування в них хисткого і мало структурованого образу Я, розбалансованої Я-концепції та виникнення відчуття втрати самоідентичності й екзистенційного вакууму [10, с. 3].

Діти, схильні до депривації, позбавлені спілкування з іншими людьми, не відчують доброзичливого ставлення до себе як з боку близьких, так і з боку інших людей. У зв'язку з цим у них менше реалізуються фізичні потреби. Такі діти отримують набагато менше необхідної їм стимуляції для розвитку почуттів. Недостатність адекватних соціальних та емоційних стимулів у дітей, які виховуються в подібних умовах, призводить до відставання у фізичному та розумовому розвитку [1, с. 63], що виступає ще однією ознакою впливу соціальної депривації на розвиток та становлення вихованців інтернатних закладів.

Соціальна депривація негативно впливає на комунікативну сферу особистості, оскільки, по-перше, достатньо обмежується коло спілкування дитини стінами інтернатного закладу, по-друге, воно є одноманітним, емоційно мало насиченим і бідним за змістом. О. Гаврилова зазначає, що діти не засвоюють навички продуктивного спілкування, тобто їх контакти носять поверхневий, нервозний і поспішний характер, адже вони то вимагають до себе уваги, то, навпаки, її відвертають [2, с. 24]. Цей факт підтверджує у своїх дослідженнях і українська вчена А. Полянничко, говорячи про те, що у вихованців інтернатних закладів спостерігається як підвищена потреба в любові, доброзичливості, теплі, тобто вони прагнуть із певними людьми з персоналу закладу встановити зв'язки, максимально наближені до сімейних, так і повна незадоволеність цієї потреби у зв'язку з емоційною бідністю та одноманітністю спілкування, у результаті чого діти рідко звертаються до дорослих за порадою з особистих проблем, які так і залишаються невирішеними [12, с. 68].

М. Аралова зазначає, що вихованці шкіл-інтернатів як суб'єкти спілкування не сформовані у достатній для повноцінного спілкування мірі. Вони не вміють узгоджувати свою позицію у процесі спілкування з позицією співрозмовника, їх самосвідомість виконує як би захисну функцію. Також у них проявляється нетерплячість у спілкуванні, вони менш чуйні та відкриті. Мотивація спілкування є вузько прагматичною і пов'язана з отриманням від партнерів якихось послуг чи допомоги [11]. О. Гаврилова додає, що у дітей з інтернатних закладів не розвивається на належному рівні інтимно-особистісна сфера спілкування через невміння розділити свої переживання з іншою людиною [2]. Тобто дитина не має можливості порадитися з кимось, особливо з дорослою людиною, не відчуває емоційної підтримки, не має кому довірити свої переживання, поспілкуватися на особисті теми.

Таким чином, у результаті обмеженості контактів вихованців інтернатних закладів, їхньої приналежності до кількісно обмеженої комунікативної групи як ровесників, так і дорослих, а також позбавленість права вибору чи зміни оточуючого середовища, що визначається специфікою умов проживання, навчання і виховання дітей у закладі, достатньо збіднюється сфера спілкування депривованих дітей, вони не мають можливості оволодіти навичками продуктивного спілкування, повноцінно засвоювати соціальний досвід, не отримують необхідну порцію емоційного задоволення і, як наслідок, із незнайомими людьми їм дуже важко встановити довірливі відносини і знайти спільну мову.

Отже, наступною ознакою впливу соціальної депривації на розвиток та становлення вихованців інтернатних закладів виступає неможливість оволодіння навичками продуктивного спілкування.

Необхідно додати, що багато дослідників з окресленої проблематики [2; 5; 7; 12] відзначають формування феномену «ми» у вихованців інтернатів. Зокрема Й. Лангмейер і

3. Матейчек вважають його найбільш важливим діагностичним показником «деривації закладового типу». Діти поділяють оточуючих на «своїх» і «чужих». До «чужих» вони можуть відноситися абсолютно неадекватно, проявляти агресивність і використовувати їх у своїх цілях через заниження почуття власної значущості, інтернатської ізольованості, несхожості на дітей, які виховуються у сім'ї. Хоча і зі «своїми» діти часто конфліктують.

Отож, відмітимо ще одну ознаку впливу соціальної депривації на розвиток та становлення вихованців інтернатних закладів, а саме переважання феномену «ми».

Одним із наслідків впливу соціальної депривації на особистість вихованця інтернатного закладу Й. Лангмейєр і З. Матейчек відмітили невпевненість у своїх силах, що спричиняє заниження самооцінки [5]. Відповідно це не дозволяє дитині ставити перед собою гідні цілі та завдання, оскільки у неї з'являється мотивація на невдачу. Наслідком виступає небажання дитини щось робити, приймати рішення, будь-що змінювати у житті, оскільки навіть прості проблеми їй здаються занадто важкими [2, с. 33]. Звідси випливає укорінення у свідомості вихованця таких якостей, як нерішучість, конформність, залежність.

Наступною ознакою впливу соціальної депривації на розвиток та становлення вихованців інтернатних закладів виступають невпевненість у своїх силах і низька самооцінка.

Вихованці інтернатних закладів не мають можливості задовольнити потреби у самовираженні і прагнення у визнанні [12], так як вони не усвідомлюють свою індивідуальність, якій притаманні особистісні риси та якості. Адже діти орієнтуються більшою мірою на групові норми і цінності, стереотипи і правила поведінки, причому в тому варіанті, який задається лідерами конкретної групи [13]. А також строгий режим життєдіяльності в інтернаті, постійний контроль з боку педагогів і вихователів, регламентований розпорядок дня, обмеження вільного часу, неможливість усамітнення, спілкування з досить обмеженою групою однолітків і дорослих, нав'язування певних видів діяльності не дають можливості дитині самостійно визначитися з тим, чим вона хотіла б займатися залежно від своїх уподобань, самостійно обрати коло соціальних контактів, розширювати або звужувати його, яким чином поповнювати арсенал своїх знань і формувати світогляд. Видів діяльності, у яких дитина може самоствердитися у школі-інтернаті небагато. У результаті дитина не визначає значущість і унікальність своєї особистості, не може правильно обрати свій подальший життєвий шлях.

У результаті обмеження особистого вибору та орієнтації на думку більшості групи у дітей виникають труднощі при необхідності самостійного вирішення завдань, прийняття рішень, знижується ініціативність. Наслідком виступає те, що вихованці закладу не вміють відстоювати свої позиції.

Таким чином, із вище сказаного слідує і обмеженість можливостей для формування світогляду дітей, і звуження кола пізнавальних інтересів, світоглядних позицій, і обмеження кругозору, а, як наслідок, незадоволення інтелектуальних потреб, що є ще однією ознакою впливу соціальної депривації на розвиток та становлення вихованців інтернатних закладів.

Висновки. Соціальна депривація виступає негативним чинником розвитку та становлення вихованців інтернатних закладів.

До ознак впливу соціальної депривації на розвиток та становлення вихованців інтернатних закладів належать: нестача любові і турботи рідної людини; деформація сімейних зв'язків; неможливість засвоєння соціального досвіду; психологічний та

емоційний дискомфорт; негативні тенденції у поведінці вихованців інтернатів (агресивність, конфліктність); недовіра до оточуючих; відставання у фізичному та розумовому розвитку; неможливість оволодіння навичками продуктивного спілкування; невпевненість у своїх силах і низька самооцінка; незадоволення інтелектуальних потреб.

Список літератури:

1. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. І. Д. Зверевої. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
2. Гаврилова Е. В. Психолого-педагогическая помощь младшим школьникам с социальной депривацией средствами коррекционной ритмики в условиях школы-интерната: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Гаврилова Елена Викторовна. – Курск, 2006. – 180 с.
3. Фурманов И. А. Психология депривированного ребенка : пособ. [для психологов и педагогов] / И. А. Фурманов, Н. В. Фурманова. – М. : Гуманитарный центр «Владос», 2009. – 215 с.
4. Рубченко А. К. Самоотношение и отношение юношей и девушек к родителям при семейной депривации: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Рубченко Алла Казимировна. – М., 2007. – 236 с.
5. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага : Авиценум, 1984. – 334 с.
6. Гошовський Я. О. Закладова депривація як негативний чинник онто- і соціогенезу дитини / Я. О. Гошовський // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. – № 3 (5). – С. 157–165.
7. Сенкевич Л. Ф. Динамика личностного развития социальных сирот в подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Сенкевич Лариса Федоровна. – М., 2006. – 245 с.
8. Просандеева Л. Є. Подолання депривації підлітків у процесі культурно-дозвіллевої діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Людмила Євгеніївна Просандеева. – К., 2001. – 192 с.
9. Практическая психология образования : учеб. пособие / под. ред. И. В. Дубровиной. – [4-е изд.]. – СПб. : Питер, 2009. – 592 с.
10. Гошовський Я. О. Психолого-педагогічні основи ресоціалізації депривований підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Я. О. Гошовський. – К., 2009. – 43 с.
11. Аралова М. П. Психологические особенности общения со взрослыми и сверстниками выпускников школы-интерната : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / М. П. Аралова. – М., 1991. – 22 с.
12. Поляничко А. О. Подолання соціальної депривації дітей-сиріт у мовах загальноосвітньої школи-інтернату: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Поляничко Анжела Олександрівна. – Суми, 2011. – 264 с.
13. Брекина О. В. Особенности процесса социализации выпускников детских домов и школ-интернатов: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Брекина Оксана Васильевна. – М., 2003. – 149 с.

*Olga Krasovska, International University of Economics and Humanities
named after Academician Stepan Demianchuk (Rivne),
Candidate of pedagogical sciences, Assistant
Professor of the Department of primary and preschool education*

Forming professional competency of future primary school teachers by means of artistic-pedagogical techniques

Abstract: This article identifies the content of innovative techniques for the professional training of future primary school teachers in the sphere of artistic education. Innovations that can effectively change the results of the professional training of future primary school teachers are evident in the sphere of the artistic and aesthetic education of students, creating new and improved education, didactics, and pedagogical systems; i.e. educational pedagogical techniques (methods, forms, means of personality development, and organization of studying and education).

Keywords: professional preparation, professional to competence, artistic-pedagogical techniques, artistic education.

The formation of a new system of education, oriented toward an introduction into education shall require substantial changes in terms of innovative directions in the training of future specialists and the formation of their professional competence. The essence of process innovation in education lies in the study, generalization, and diffusion of up-to-date pedagogical experiences and the introduction into practice of the insights of psychological and pedagogical science. However problems are developing in educational innovation. The worsening contradictions between fundamental scientific knowledge and complexity of their practical implementation, and between the creation of new pedagogical knowledge and the novel empirical introduction thereof are contributing thereto.

Among educational systems, these innovative pedagogical techniques have a humanistic orientation, characterized by a co-existential and complex mutual relationship between **these** scientific pedagogics and the pedagogical practices of traditional scientific pedagogics. These innovative pedagogical techniques constitute a system of general scientific and pedagogical knowledge. They originate from and develop on the interstices of the general innovation, methodology, theory, and history of pedagogics, as well as the psychology, theory, and methods of vocational training. Innovative pedagogical techniques are one of the dominant trends in human development. The development of pedagogical innovation in Ukraine is connected with the mass public-pedagogical movement, that has been initiated by the contradictions between public needs concerning the development and functioning of educational establishments a versus the day-to-day reality of educational business operations [2].

Scientific elucidation of the problems inherent in the achieving of innovative artistic-pedagogical techniques in the vocational training of future primary school teachers must be based on a deep comprehension of the applied aspects of the philosophy of education as well as the pedagogics of art. Training for professional primary school teachers requires comprehensive

cultural and artistic formation of the future teacher's personality, professional knowledge and abilities, capacity for innovation, creativity, and self-realization. Artistic education contains powerful potential for the examination, formation, and development of the future primary school teacher's professional mastery and is a component of their professional training content [7].

Professional and pedagogical training are being investigated by academicians (O. Khyzhna) as training for the ongoing professional development of future teachers, and as a process of knowledge, abilities, skills, and praxeology within a system of high-order professional education necessary for realization of professional, or any other type of, activity.

Due to its culturally-informed nature, artistic-pedagogical activity has represented and represents a given level of culture during different periods of social development. Artistic-pedagogical training is considered in this context as an important mechanism of cultural continuity, a form of conservation and development of the nation, a cultural legacy for humanity, and a factor of in the vitality of the youth. As this generation will determine the fate of Ukraine's future, the mastery of a system of artistic-pedagogical knowledge, values, communication principles and the experience of artistic-pedagogical practice is an important resource for spiritual revival as well as the strategic direction of state policy, and can predetermine the outcome of the process and the result of pedagogical organization of the student's personality as the subject of culture and education [1].

According to modern scientific approaches (O. Abdulina, V. Bondar, V. Gorov, L. Masol, V. Orlov, G. Padalka, O. Rostovskyi, V. Tymenko, O. Piekhota, O. Savchenko, V. Slastienin, O. Shevniuk, V. Shulgina, B. Yusov) and the needs of pedagogical practice for the training of future teachers to perform a basis of the primary school students' artistic education, we can determine an objective process, which has as its goals both consistency and a corresponding structural-functional paradigm centered around interactive types of artistic-pedagogical activity. Such activity elicits interest in the solution of personalized tasks and professional initiative thereby creating a basis for self-determination which is the primary indicator of readiness for artistic-pedagogical activity on the part of the future primary school specialist.

The aim of training students in pedagogical skills is to prepare future specialists with the readiness to realise the pupils' artistic and aesthetic education through the formation of a personal and social world view proper to specialists, individually determine the value of art in the world, and also inculcation of professional enhancement as part and parcel of individual artistic self-realization, self-development, and self-cultivation.

It is foreseen that the realization of these aims shall be a complex task for implementation, wherein one can distinguish the following:

- formation of a complete system of artistic-pedagogical knowledge;
- formation of value orientations, artistic-pedagogical abilities and skills, as well as professional self-awareness, which will be based on the future teachers' mastery of practical artistic-creative activity, oriented to providing a worthwhile introduction into its social, cultural, and educational significance;
- openness to the artistic-pedagogical innovations;
- experience of culturally-created activity;
- mastering of the nature of the cultural processes in question as instruments for professional activity humanization strategies.

It is foreseen that the solution of the problems of artistic education quality shall be a substantially radical change of the content of the State educational standards for the training of

future primary school teachers. The problem of standards in higher education in recent years has been investigated from social, pedagogical, and philosophical points of view and has acquired greater concreteness, because such a solution does not have one perfect formulation, but rather is a rational balancing of three requirements: preservation and promotion of national educational traditions; conformity of current social, economic, and political laws to the context of global educational systems development; i.e. The ability or attempt to provide impetus for initiative and innovation [4].

Modern professional education directs the future primary school specialists in the formation of the individual creative features of their personality. It is marked by the necessity of a new generation of pedagogical personnel formation, preparing the provision of the necessities for high-quality personalized education, development of his/her intellectual and cultural potential as per national and international documents concerning the problems of higher education (Constitution of Ukraine, Laws of Ukraine "About Education", "About Higher Education", National Doctrine of Education Development, Bologna Declaration).

The solution of this problem in modern terms requires a deep consciousness on the part of the teacher of a personality-oriented educational paradigm, a creative approach to the educational process organization from all primary school subjects, professional literacy, and mastery of innovative pedagogical techniques.

We comprehend the complex of created and inculcated organizational and content innovations, and the development of certain factors and terms necessary for increasing the innovation potential of professional pedagogical training for the students of pedagogical faculties with regard to the pupils' artistic and aesthetic education under the innovative development of artistic education for future primary school teachers. We also see innovations that can effectively change the results of the future primary school teachers' professional training in the sphere of pupils' artistic and aesthetic education, creating new and improved systems of education, didactics, and pedagogy, educational and pedagogical techniques, as well as methods, forms, and means for personality development, and organization of studying and education.

The quality of artistic higher education is determined by the totality of indices which characterize different aspects of establishment educational activity: i.e. The content of education, forms and methods of studying, materials and technical rationales, personnel, etc., that contribute to the development of the students' competence.

The lecturers of higher educational institutions, having understood the diagnostic tasks which prospectively study the level of the future teacher's formed competence according to the methods of teaching the educational sphere of "Art" at the primary school level, must take into account that renovation of the content of artistic training on principles of competence-centered approach oriented on clear structuring of requirements regarding educational achievement.

One should distinguish two types of educational outcomes:

- competence with regard to mastering with general methodological problems of (ability to determine aims, as well as analysis, synthesis, planning, and design);
- competence corresponding to a subject, wherein the mastery of specific methodical abilities and skills by the future teacher can be foreseen.

Today the content of methodical and artistic subjects for the professional training of future primary school teachers is oriented toward the formation of the future teachers' competence to competently provide the students with education in "Fine Arts", "Music", and "Art", psychologically, pedagogically, and methodically but in a structured educational setting.

Practical training for the preparation of future primary school teachers is realized during the conducting of seminars, practicums, laboratory sessions, independent and individual work, and pedagogical practice in the course “Teaching Methods for the Educational Sphere ‘Art’”. One should use innovative artistic-pedagogical techniques which impart future primary school teachers with a wide professional competence in the sphere of artistic education during practical professional training. At such times, it is necessary to distinguish the following [3].

Technology of pedagogical communication – facilitated discussion. This is collective discussion of issues by means of specific questions. This method is oriented toward the development in future primary school teachers of ability to observe attentively to consider the content of artistic works, understand the significance of artistic images, and their ability to develop different ideas.

Verbalization of the content of artistic works. This is a technique oriented toward achieving a deeper understanding by the student of the internal essence of images, and the significant characteristics thereof. The lecturer intensifies artistic attention, stimulates multifaceted comprehension of images, allowing students to ascertain the content of the work as a whole and in detail by means of eliciting the future teachers to verbally comment on the visual content of artistic works.

Artistic illustration of verbal explanations consists of the demonstration of artistic works with the aim of confirming and arguing verbally expressed ideas according to artistic examples of defined theoretical axioms. The examples are based on the principles of artistic-pedagogical demonstration and foresee a perfect demonstration which corresponds to aesthetic criteria. Highly artistic reproductions, illustrations, and artistic works are the parts of the method of exposition.

Demonstration of stage by stage execution of artistic work. This is the giving of model artistic results for perfection of the student’s technical artistic skills with regard to sense of colour, composition, drafting, decorative and applied creative work, modelling, and pedagogical illustration. The lecturer shall demonstrate how to work with artistic materials, how to build compositions for future artistic work during the lessons on Fine Art.

The methods of art-therapy are a component of *suggestive and therapeutic technology*. They can liquidate the psychological barriers to studying. Functional music, functional colour, painting, and modelling are the elements of art-therapy.

Improvisation technology is used to motivate the student towards creative activity, and to activate of creative capabilities. Improvisation is as an attempt to give individual feeling and emotional experience by means of artistic skill. Improvisation is creative work without preliminary preparation, abrupt development of creative project [6].

Educational-pedagogical games are techniques, which design definite pedagogical situations oriented toward the formation of the future primary school student teachers’ professional skills to plan and organize their activity in lessons, to select and realize a certain level of rationality the lesson methods for work. *Business professional-oriented games* are oriented to the planning and teaching of fragments of lessons of “Fine Art”, “Music”, “Art” on the basis of the use of modern educational techniques. *Pedagogical training, master-classes* foresee the honing of abilities and elemental skills in artistic-pedagogical techniques used in the process of activities with children.

Making of teacher’s educational and methodological documentation packets (independent and collective): This foresees the planning of content of components corresponding to documentation packages by future teachers, discussion of elaborated educational and

methodical materials, as well as evaluation and self-evaluation of the student's educational activity concerning the separate components created by them.

Work in small groups and pairs: this allows students to master skills necessary for creative communication and collaboration as a component of interactive techniques. It stimulates the common execution tasks by teams of students. The artistic-creative ideas produced in the students groups help participants to be useful to each other. The lecturer unites the students in small groups, distributes the tasks among the groups, determines the time for work execution and hears the presentations of the groups after work execution. Work is done in small groups. Collective creative work organized for the solution of complicated problems which require collective discussion is used with the aim of formation of abilities and skills in dialogic communication, collaboration, and joint creative work.

Introduction of media techniques - The Programmed Pedagogical Means of Studying is a series of "Fine Art" lessons in accordance with the curriculum for grades 1-4. Multimedia means of study open to the new technological possibilities for the pedagogics of art creation, and the unique possibilities of the pupils' multi-artistic education have advantages in comparison with traditional training; they help to combine the visual, musical, theatrical and other types of art. Every lesson in accordance with the Programmed Pedagogical Means exposes a concrete theme according to the curriculum and contains a means for explanation of the necessary theme: pictures, photos, text, animations, audio and video clips, perfect execution of practical work, rules of work with different materials, peculiarities of work with different equipment, etc.

In the course "Teaching methodology of the educational industry" "Art" comes to life as a practical preparation of future primary school teachers in the realization of seminars-practicums, laboratory activities, and pedagogical practice. The forms of organization of activity during practical preparation are active and unconventional [5].

1. Pedagogical training and master classes that envisage working off abilities and skills related to elements of artistic-pedagogical techniques in-process with children.
2. Business professionally-oriented game, sent to planning and teaching of fragments of lessons of the "Fine art", "Music", "Art" on the basis of the use of modern educational techniques.
3. "Cerebral assault" that is used for the acceptance of a few decisions on certain issues that induce students to develop a work imagination, and to make them freely able to express their own opinions.
4. Work is in small groups and collective creative work, that will organize the solution of thorny problems that need to be used with the aim of forming abilities and skills for dialogic communication, collaboration, and work.
5. Creation of complete educational-methodical sets for teachers (independent and collective), that envisage planning of content for the corresponding constituents of complete sets, discussion of future teachers with colleagues regarding completed educational-methodical materials and evaluations and the evaluation of educational activity of students in relation to the separate constituents created by them.

The students – future specialists, must realize that it is possible to attain high-quality professional training in the sphere of pedagogics of art only on the condition of their own persistence, self-cultivation, and formation of necessary competence from the first days of his/her studying at a higher educational establishment.

Improvement of methodical and artistic training of students at higher educational establishments will progress by means of the renewal of educational process content of

traditional courses through improvement and development of the system of new subjects which provide artistic-pedagogical specialization. The main directions of content renovation are: educational and cultural orientation of every course (subject) and the professional and pedagogical direction of subjects.

The principal directions for improvement of offuture primary school teachers' professional training in the study of artistic subjects and aesthetic cycles have been elaborated taking into account the principles of the modern educational system. The methodologists of many pedagogical higher educational establishments in the elaboration of the content of separate courses and the overall system have based themselves upon a conception of pedagogical education development at universities; taking into consideration the main tendencies, which have characterized the development of present-day educational systems: differentiation, integration, humanization, humanitarization.

References:

1. Бех І. Емоційні передумови мистецького світогляду особистості. Чернівці, 2007. - С.14.
2. Дичковська І. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. Київ, 2004. - С. 24.
3. Масол Л. Методика навчання мистецтва у початковій школі. Харків, 2006. - С. 124.
4. Овчарук О. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : «К.І.С.», 2004. - С. 65.
5. Отич О. Педагогіка мистецтва: сутність та місце в системі наук про освіту. // Мистецтво та освіта. Київ, 2008. №2. - С. 14.
6. Падалка Г. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : ОсвітаУкраїни, 2008. - С. 178.
7. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька. Навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. - С. 78.

*Ryabova Olga, Pushkin Leningrad State University,
Postgraduate, School of Special Education and Social Work*

Dysgraphia and the key competencies of junior schoolchildren

Abstract: This article is devoted to the problem of finding effective methods and techniques for the correction of dysgraphia in junior schoolchildren. The publication focuses on the correction of dysgraphia by improving the key competencies of junior schoolchildren.

Keywords: dysgraphia, key competencies, correction, junior schoolchildren, modern education.

*Рябова Ольга, Ленинградский государственный университет
им. А.С. Пушкина, Аспирант, факультет дефектологии и социальной работы*

Дисграфия и ключевые компетенции младших школьников

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме поиска эффективных методов и приёмов коррекции дисграфии у младших школьников. В публикации рассматривается система логопедической работы по коррекции дисграфии через совершенствование ключевых компетенций младших школьников.

Ключевые слова: дисграфия, ключевые компетенции, коррекция, младшие школьники, современное образование.

Интерес к проблеме понимания и коррекции дисграфии объясняется тем, что письменная речь как неотъемлемая часть учебной деятельности младшего школьника играет важную роль в его жизни. Она стимулирует его психическое развитие, обеспечивает полноценное усвоение общеобразовательной программы, влияет на формирование личности.

В настоящее время, несмотря на то, что дисграфия изучается с разных позиций (клинических, психологических, нейропсихологических, психолингвистических, педагогических, логопедических) отечественными и зарубежными исследователями, поиск оптимальных путей коррекции дисграфии остаётся одной из актуальных задач логопедии.

Специалисты, обеспечивающие образование детей: педагоги, логопеды, психологи, всё чаще сталкиваются с необходимостью не только обеспечивать индивидуальный подход, но и учитывать требования современного общества, каким должен быть его гражданин.

В европейской системе образования идёт сосредоточение не на личностных характеристиках, а на свойствах деятельности, которые формируются в рамках компетенций. Компетенция в данном случае трактуется, как совокупность знаний в

определённой области, а также навыков и умений, которые влияют на значительную часть деятельности, и могут быть измерены и развиты через обучение.

В отечественной системе образования также произошли изменения, которые отразились не только на образовательном процессе, но и на коррекционном. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (от 06.10.2009 г. № 373) установил требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. Среди этих требований важными являются метапредметные, включающие освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться [1].

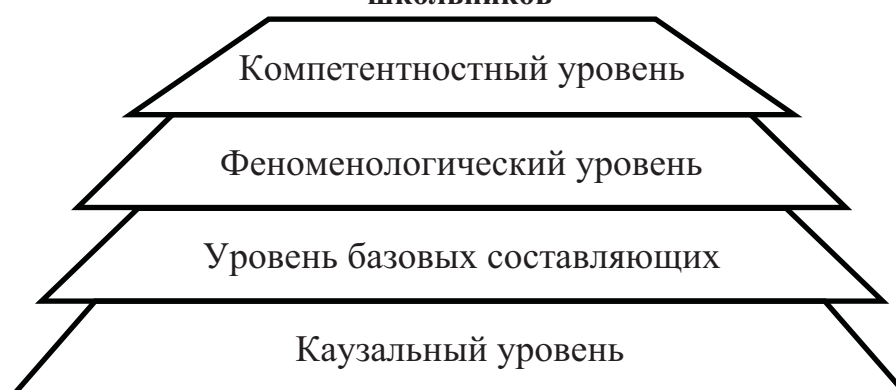
В условиях современной обновлённой системы начального образования и требований федерального государственного образовательного стандарта, предъявляемых к педагогам, возникает необходимость, как отмечает О.Е. Грибова, в анализе недостаточности речевого развития с акцентом на выделение первичного неполноценного звена в триаде «способность – деятельность – компетенция», что позволит выбрать адекватные подходы к коррекции и прогнозировать динамику речевого развития ребёнка [2].

Учитывая всё выше сказанное, нами была разработана четырёхкомпонентная модель анализа ключевых компетенций младших школьников, необходимых для успешного совершенствования их устной речи и формирования у них полноценной письменной речи. Изучение ключевых компетенций в данном случае предполагает необходимость объединения педагогических, психологических и логопедических методов исследования нарушений письма у младших школьников.

Данная четырёхкомпонентная модель включает в себя следующие уровни: каузальный, уровень базовых составляющих, феноменологический и компетентностный, которые надстраиваются друг над другом (рисунок 1).

Рисунок 1

Схема четырёхкомпонентной модели анализа ключевых компетенций младших школьников



Целью нашего исследования было осуществление комплексной коррекционной работы по преодолению дисграфии через формирование ключевых компетенций младших школьников. Для реализации данной цели были поставлены и выполнены следующие задачи:

– Основной задачей при коррекции дисграфии должно являться формирование ключевых компетенций младших школьников, что соответствует современным стандартам начального общего образования.

– Развивать ключевые компетенции необходимо, начиная с уровня базовых составляющих: формирование и развитие способностей, закрепляются в соответствующих видах деятельности, на которых уже базируются ключевые компетенции.

– Необходимо использовать дифференцированный подход в коррекционной работе, который основывается на определении слабого звена в триаде «способность – деятельность – компетенция». С этого звена и начинать работу.

В соответствии с разработанной моделью нами первоначально изучались социальные условия речевого развития школьников: собирались анамнестические данные, исследовалась медицинская документация, изучались психологическая и педагогическая характеристики. Вся эта работа проводилась в рамках каузального уровня.

Следующим этапом нашего исследования было изучение компонентов, наполняющих уровень базовых составляющих. В соответствии с изучаемыми видами деятельности на феноменологическом уровне, компоненты были разделены на следующие группы:

– Познавательная деятельность: пространственно-временные представления, симультанные и сукцессивные процессы, функция внимания.

– Учебная деятельность: мотивация, планирование действий, реализация плана, контроль.

– Языковая деятельность: фонематические процессы, анализ и синтез речевого потока, грамматический строй речи.

– Речевая деятельность: рассказ о себе в форме диалога, составление рассказа по сюжетной картине, списывание, слуховой диктант, самостоятельное письмо по картине.

Таким образом, изучая отдельные компоненты, мы делали выводы об уровне сформированности того или иного вида деятельности младших школьников. На основе этих выводов мы определяли уровень развития ключевых компетенций младших школьников: учебно-познавательной, языковой и речевой.

Изучив особенности формирования ключевых компетенций младших школьников с дисграфией, определив уровень их развития, и выделив слабое звено в триаде «способность – деятельность – компетенция», мы сформировали основные постулаты, на которых будет базироваться наша система логопедической работы:

– Ключевые компетенции – это то звено, к формированию которого необходимо стремиться в процессе коррекции дисграфии у младших школьников. Но необходимо

опираться на компетентностную модель, которая демонстрирует взаимосвязь трёх звеньев: способности, деятельности и компетенции. В соответствии с этим должна строиться коррекционная работа, начиная с того звена, которое было выявлено в процессе диагностики, как самое слабое.

–Коррекционное взаимодействие необходимо осуществлять комплексно, что в данном случае согласуется с систематизацией имеющихся у учащихся знаний о русском языке, познанием новых граней уже знакомых знаний и активным самостоятельным применением полученных умений и навыков.

–Каждое логопедическое занятие или небольшой цикл их необходимо заканчивать каким-либо творческим результатом для осознания школьниками необходимости и значимости своей работы.

–Необходима также активная взаимосвязь логопеда с учителем для того, чтобы сформированные компетенции педагог помогал школьникам использовать в процессе всей учебной деятельности. Совместная работа учителя и логопеда способствует более успешному формированию и универсальных учебных действий.

Структура логопедической программы такова, что каждое коррекционное занятие состоит из трёх блоков, которые имеют своё тематическое планирование и соответствующие задачи:

–Подготовительный блок, в ходе которого решаются следующие задачи: развитие базовых составляющих познавательной и учебной деятельности, а также совершенствование этих видов деятельности.

–Информационный блок, в ходе которого решаются следующие задачи: развитие базовых составляющих языковой и речевой деятельности, а также совершенствование этих видов деятельности.

–Контрольный блок, в ходе которого решаются следующие задачи: формирование и развитие ключевых компетенций, а также осуществление рефлексии учащимися.

В данной статье мы не планировали давать конспекты занятий, поэтому приведём лишь тематическое планирование информационного блока:

1. Звуки и буквы:

- Буквы. Звуки: гласные; согласные звонкие и глухие.
- Звуки: гласные; согласные мягкие и твёрдые.
- Буквы: Я, Ю, Е, Ё.
- Звуки и буквы: итоговое занятие.

2. Слоги:

- Слоговая структура слов (1 часть).

- Слоговая структура слов (2 часть).
- Ударение: ударный слог.
- Слог и ударение.
- 3. Слово:
 - Слово.
 - Сложные слова.
 - Части речи: имя существительное, глагол, имя прилагательное.
 - Род и число имён существительных и прилагательных.
- 4. Предложение и текст:
 - Предложение.
 - Словосочетание.
 - Стихотворение нерифмованное (синквейн).
 - Стихотворение рифмованное.
 - Текст.
- 5. Словообразование:
 - Состав слова.
 - Приставки (1 часть).
 - Приставки (2 часть).
 - Приставки и предлоги.
 - Суффиксы (1 часть).
 - Суффиксы (2 часть).
 - Суффиксы: итоговое занятие.
- 6. Словоизменение:
 - Склонение по падежам имён существительных (единственное число).
 - Склонение по падежам имён существительных (множественное число).
 - Склонение по падежам имён существительных: итоговое занятие.
 - Склонение по падежам имён прилагательных.
 - Время и вид глаголов, изменение глаголов прошедшего времени по родам и числам.
- 7. Связная речь:
 - Обсуждение просмотренного мультфильма и написание рассказа по нему.
 - Составление и написание рассказа по серии сюжетных картинок.
 - Обсуждение незаконченного рассказа и сочинение концовки к нему.

При составлении заданий к данной программе использовались некоторые методы и приёмы, описанные в работах Л.Г. Парамоновой [3, 4, 5], Дж. Чейпи [6] и А.В. Ястребовой [7].

В нашем эксперименте приняли участие 30 школьников с дисграфией, средний возраст которых составил 9 лет. Было проведено 33 занятия, по два занятия в неделю по 45 минут. Учащиеся были разделены на подгруппы в зависимости от выделенного у них слабого звена.

Коррекционно-развивающая работа по формированию и развитию языковой компетенции проводилась в рамках занятий первых трёх разделов. Коррекционно-развивающая работа по формированию и развитию речевой компетенции проводилась в рамках занятий с четвертого по седьмой разделы. Коррекционно-развивающая работа по формированию и развитию учебно-познавательной компетенции проводилась в рамках занятий с первого по седьмой разделы.

По окончании коррекционной работы был проведён повторный анализ ключевых компетенций младших школьников в соответствии с описанной выше моделью. Полученные результаты мы сопоставили и отразили в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика уровня развития ключевых компетенций младших школьников с дисграфией до и после коррекционно-развивающей работы с ними (в %)

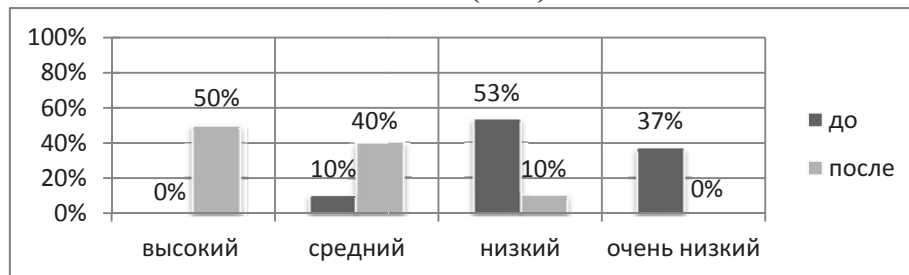
Уровень развития ключевых компетенций	Учебно-познавательная компетенция		Языковая компетенция		Речевая компетенция	
	До	После	До	После	До	После
Высокий	0%	30%	0%	80%	0%	40%
Средний	0%	40%	20%	20%	10%	60%
Низкий	55%	30%	40%	0%	65%	0%
Очень низкий	45%	0%	40%	0%	25%	0%

Как видно из таблицы уровень сформированности каждой компетенции вырос довольно значительно. Если до коррекционной работы ни один школьник не обладал ни одной из заявленных компетенций на высоком уровне и лишь незначительная часть учащихся имела средний уровень развития, то после проведения коррекционно-развивающей работы большинство школьников имели уже средний и высокий уровень развития ключевых компетенций.

На диаграмме ниже показан общий уровень развития ключевых компетенций младших школьников с дисграфией до и после коррекционно-развивающей работы с ними, где отчётливо видна общая положительная динамика (диаграмма 1).

Диаграмма 1

Сравнительная характеристика общего уровня развития ключевых компетенций младших школьников с дисграфией до и после коррекционно-развивающей работы с ними (в %)



Суммируя выводы, можно сказать, что система логопедической работы по коррекции дисграфии через формирование ключевых компетенций младших школьников зарекомендовала себя как эффективная методика. Это обусловлено развитием базовых составляющих основных видов деятельности, на базе которых формируются ключевые компетенции, необходимые учащимся для успешного овладения навыком письма и дальнейшего совершенствования письменной речи. Это, как нам кажется, открывает дополнительные возможности для успешной коррекции дисграфии с учётом требований, предъявляемых обществом и современным образованием как к педагогам (логопедам), так и к учащимся.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 кл.) [Электронный ресурс]//Министерство образования и науки Российской Федерации. – 2009. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/922>.
2. Грибова О.Е. Текстовая компетенция: лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ. Москва, 2009. – С. 45.
3. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. Санкт-Петербург, 2006. – 128 с.
4. Парамонова Л.Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии. Санкт-Петербург, 2008. – 224 с.
5. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. Санкт-Петербург, 2004. – 240 с.
6. Чейпи Дж. Готовность к школе: Как родители могут подготовить детей к успешному обучению в школе. Москва, 1992. – 128 с.
7. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. Москва, 2007. – 360 с.

Olga Soroka, Vladimir Hnatjuk Ternopil National Pedagogical University, candidate of pedagogical science. Institute of pedagogy and psychology

Professional competence of the primary school teacher: content of the conception

Annotation. This article is devoted to the defining of the conception «competence», «professional competence». The approaches to the definition of the content of the teacher's professional competence were singled out.

Key words: competence, professional competence, primary school teacher, pedagogue.

Сорока Ольга, Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка, доцент, кандидат педагогических наук, Институт педагогики и психологии

Профессиональная компетентность учителя начальной школы: содержание понятия

Аннотация: Статья посвящена раскрытию понятий «компетентность», «профессиональная компетентность». Выделены подходы к определению содержания профессиональной компетентности учителя.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, учитель начальной школы, педагог.

Традиционно образовательные цели определялись набором знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть выпускник высшего образовательного учреждения. Сегодня такой подход оказался недостаточно совершенным. Общество предъявляет новые требования к подготовке выпускников, готовых к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способных практически решать профессиональные проблемы. Для этого у будущего специалиста необходимо сформировать определенные компетентности.

Понятие «компетентность» выступает центральным в обновлении содержания образования, поскольку имеет интегративную природу, объединяет знания, практическую и интеллектуальную составляющие.

В словаре С. Гончаренко представлено понимание компетентности как «совокупности знаний и умений, необходимых для эффективной профессиональной деятельности: умения анализировать, предвидеть последствия профессиональной деятельности, использовать информацию» [1, с. 149].

В. Болотов определяет компетентность как способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению

воспитанником своего места в мире, впоследствии чего образование предстает как высоко мотивированное и личностно ориентированное, которое обеспечивает максимальную требовательность к личностному потенциалу, признания личности окружающими и осознания ею самой своей значимости [2].

Ученые В. Лозова, Г. Троцко характеризуют компетентность как способность, базирующуюся на знаниях, опыте, ценностях, приобретенных в результате обучения. То есть компетентность является результатом обучения.

Творческий подход в понимании компетентности прослеживается у экспертов стран Европейского Союза (J. Specters, M. Teja). Понятие «компетентность» они рассматривают как способность эффективно и творчески использовать знания и умения в межличностных отношениях [3, с. 15].

Следует отметить, что компетентность обозначает не только профессиональные знания, предметные навыки, способы мышления и опыт в определенной специальности, но и отношение к делу, позитивные наклонности, интересы и стремления, понимание ответственности, специфическую способность использовать знания и умения; она предполагает наличие личностных качеств для обеспечения необходимого результата. Компетентность – это реальная способность достижения цели или получения результата.

О. Овчарук считает, что компетентность – это «интегративная характеристика качества личности, результативный блок, сформированный с помощью опыта, знаний, умений, отношения, поведенческих реакций» [4, с. 93]. Она построена на комбинации взаимосопоставляемых познавательных отношений и практических навыков, ценностей, эмоций, поведенческих компонентов, знаний и умений, всего того, что можно мобилизовать для активного действия.

В мировой образовательной практике понятие «компетентность» выступает в качестве центрального, своего рода «узлового», поскольку, во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования, во-вторых, в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, сформированного «от результата», в-третьих, ключевая компетентность имеет интегративную природу, потому что она включает ряд однородных или близкородственных знаний и умений, относящихся к широким сферам культуры и деятельности. Компетентность в определенной области, по мнению Ф. Киргуевой – это овладение соответствующими знаниями и способностями, позволяющими обоснованно судить об этой отрасли и эффективно действовать в ней [5].

В новом Государственном стандарте начального общего образования понятие «компетентность» рассматривается как приобретенная в процессе обучения интегрированная способность личности, состоящая из знаний, опыта, ценностей и отношения, которые могут целостно реализовываться на практике» [6, с. 1].

В нашем понимании, компетентность – это интегрированная характеристика личности, сформированная с помощью определенных знаний, умений и навыков.

В области начального образования понятие компетентность используется чаще, чем компетенция. Оно конкретизируется как личностное качество учителя начальной школы, его способность к профессиональной деятельности, основанная на профессиональных знаниях, умениях и способностях.

Рассмотрим трактовку основных направлений к определению понятия «профессиональная компетентность педагога» в рамках традиционных методологических подходов.

По мнению В. Адольфа, «профессиональная компетентность – это сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса» [7, с. 118].

Категория «профессиональная компетентность» определяется уровнем собственного профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу [8, с. 74].

Довольно широкое определение понятия «профессиональная компетентность учителя» подает М. Элькин. Он рассматривает его как интегральное личностное качество, характеризующееся способностью к решению профессиональных проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием знаний, умений, навыков и склонностей, образовательного и жизненного опыта, ценностей [9].

Профессиональная компетентность педагога – это сформированность различных сторон педагогической деятельности и педагогического общения, обеспечивающая устойчивые положительные результаты в обучении и развитии учащихся и студентов [10].

Э. Зеер [11] под профессиональной компетентностью понимает совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности.

В. Сластенин определяет профессиональную компетентность как интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалиста, которая отражает не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности. В понятие «профессиональная компетентность» ученый включает три аспекта: проблемно-практический, смысловой и ценностный [12, с. 34-35].

З. Решетова раскрывает понятие профессиональной компетентности, включающее специальную, социальную, личностную и индивидуальную составляющие [13]. Профессиональная компетентность представляет собой профессиональную деятельность, способность выпускника проектировать ее на достаточно высоком уровне. Социальная компетентность охватывает владение приемами профессионального общения и социальной ответственности за результаты своего профессионального труда. Личностная компетентность представлена приемами личностного самовыражения и саморазвития. Индивидуальная компетентность включает владение приемами саморазвития, индивидуальности в рамках своей профессии, индивидуальности самосохранения.

Мы согласны с мнением Л. Морской, которая под профессиональной компетентностью педагога понимает «систему профессиональных знаний и умений, ценностных ориентаций личности в социуме, культуры, проявляется в речи, стили общения, отношении учителя к себе, своей практической деятельности и ее осуществления» [14, с. 183].

По мнению Г. Беленькой, профессиональная компетентность – это профессиональная подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности. Она обусловлена когнитивным и деятельностным компонентами подготовки специалиста, выступает мерой и основным критерием определения его соответствия требованиям труда. В структурированном виде

профессиональная компетентность педагога может быть изображена как трехступенчатая пирамида, фундамент которой составляют профессиональные знания, на их основе формируются умения и навыки, а индивидуализация и интерпретация их личностью становится базисом профессиональной деятельности [15, с. 26].

С. Кара раскрывает профессиональную компетентность будущего учителя как совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, важных качеств личности, ее стремление на высоком уровне осуществлять учебно-воспитательную, научно-методическую и социально-педагогическую деятельность, способность к самооценке личностных свойств и качеств, а также регулирование процесса профессионального становления.

Нам импонирует мнение А. Марковой, которая под профессиональной компетентностью понимает совокупность пяти сторон трудовой деятельности учителя: педагогическую деятельность, педагогическое общение, личность педагога, квалификацию (обучение), воспитанность. Ученая трактует профессиональную компетентность как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, отображаемые в результатах труда [16, с. 184].

Таким образом, мы пришли к выводу, что профессиональная компетентность понятие сложное и многоаспектное, о чем говорит многообразие его трактовок.

Соответственно, в нашем понимании профессиональная компетентность педагога – это система профессиональных знаний, умений и навыков, ценностных ориентаций, общей культуры, проявляющаяся в речи, поведении, отношении учителя к ученикам и к своей профессиональной деятельности.

Анализ существующих исследований проблемы профессиональной компетентности учителя позволил выделить ряд подходов к определению ее содержания (табл. 1).

Таблица 1

**Характеристика профессиональной компетентности
согласно различным научным подходам**

Подходы	Авторы	Содержание профессиональной компетентности
Культурологический	И. Богданова, Е. Бондаревская, Е. Данильчук, Н. Розов	Феномен культуры, являющийся результатом развития личности, ее образованности и воспитанности
Деятельностный	Н. Кузьмина, М. Лукьянова, Е. Павлютенков, В. Сластенин	Качество, выраженное в способностях адекватно и самостоятельно действовать в профессиональной деятельности, готовность к саморазвитию и творчеству; единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, профессионализм педагога
Характерологический	Е. Арцишевская, М. Кабардов,	Характеристика личности учителя (особенности характера и способности)

	А. Панарин	
Личностный	О. Ломакина, Р. Шакуров	Качество личности; интегральное качество специалиста, обладающего разносторонними знаниями, умениями и навыками в профессиональной деятельности
Просветительский	Б. Гершунский, А. Щекатунова	Уровень образованности специалиста
Формирующий	В. Адольф, Е. Павлютенков, А. Пискунов	Форма взаимосвязи познавательной и профессиональной активности, фактор, снижающий психическое напряжение и повышающий эмоциональную устойчивость, регулятор и механизм последовательного преобразования учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста, результат психолого- педагогической подготовки, важное условие ее эффективности
Системный	Н. Борытко, Т. Браже	Способность учителя к эффективной реализации в образовательной практике системы социально одобряемых ценностных установок и достижения наилучших педагогических результатов за счет профессионально-личностного развития

Каждый из подходов выделяет и подчеркивает определенный аспект, характеризующий профессиональную компетентность будущего педагога в определенной степени. Поэтому целесообразным, по нашему мнению, есть понимание этой категории с точки зрения системного подхода, что позволит выделить интегральные свойства, качественные признаки, структурные компоненты данного понятия и его функции, которые обеспечат сохранение системы как целостного явления.

Список литературы:

1. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; За ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
2. Болотов В. А. Система оценки качества российского образования / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова // Педагогика. – 2006. – №1. – С. 22-31.
3. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. А. Петрук. – К., 2008. – 40 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

5. Киргуева Ф. Х. Подготовка учителя начальных классов в системе многоуровневого образования на основе компетентностного и полилингвального подходов: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Фатима Хасановна Киргуева. – Владикавказ, 2010. – 425 с.
6. Державний стандарт загальної початкової освіти // Початкова школа. – 2011. – №7. – С. 1-18.
7. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография / В. А. Адольф. – Красноярск : КГУ, 2008. – 310 с.
8. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика / Б. С. Гершунский. – Киев : Вища школа, 1986. – 200 с.
9. Елькін М. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності: Автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Марк Веніамінович Елькін. – К., 2005. – 22 с.
10. Яковенко Т. В. Структурні компоненти креативної компетентності майбутніх інженерів-педагогів [Електронний ресурс] / Т. В. Яковенко. – Режим доступу: <http://repo.uira.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1888/3/T.%20Yakovenko,37.pdf>
11. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э. Ф. Зеер. – Рос. гос. проф.-пед.ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н. А. Демидова. – Екатеринбург, 2002. – 126 с.
12. Педагогика профессионального образования / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
13. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения / З. А. Решетова. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 207 с.
14. Морська Л. І. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04; 13.00.02 / Морська Лілія Іванівна. – Тернопіль, 2008. – 522 с.
15. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія / Г. В. Беленька. – К. : Світич, 2006. – 304 с.
16. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

*Olga Tolstova, Zhytomyr State University named after Ivan Franko,
A post-graduate student, the Faculty of Physics and Mathematics*

On the analysis of the concept of "the humanitarization of education" based on the method of content analysis

Abstract: The article describes the step-by-step procedure of the research of the category "the humanitarization of education" in the system of psychological and pedagogical sciences through its categorical attributes. The definition of the concept is built on the basis of the method of content analysis.

Keywords: humanitarization, humanization, content analysis, categorical analysis.

*Толстова Ольга, Житомирский государственный
университет имени Ивана Франко,
аспирантка, физико-математический факультет*

К вопросу анализа понятия "гуманитаризация образования" посредством метода контент-анализ

Аннотация: В статье рассмотрена поэтапная процедура исследования категории "гуманитаризация образования" в системе психолого-педагогических наук с помощью ее категориальных признаков. Построено определение данного понятия методом контент-анализ.

Ключевые слова: гуманитаризация, гуманизация, контент-анализ, категориальный анализ.

На современном этапе развития украинского общества реформирование образования должно осуществляться на основе гуманизации учебно-воспитательного процесса, что дает возможность формировать у учащихся системные знания, необходимые для целостного восприятия научной картины мира с миром человека, науки и культуры. В указанном контексте важной становится проблема гуманитаризации образования как эффективное направление субъективизации научного знания [1].

Необходимо отметить, что понятие "гуманитаризация образования" как педагогический феномен на сегодняшний день изучено недостаточно. Исследователи расходятся во мнениях по поводу его сущности и содержания. В таблице 1.1 представлены основные подходы к толкованию данного термина в трудах отечественных и зарубежных ученых.

Основные подходы к толкованию понятия
"гуманитаризация образования"

Основа толкования (гуманитаризация образования – это ...)	Общий смысл толкования, авторы
<i>Процесс</i>	<p>переориентации образования на изучение целостной картины мира, связанный с усилением влияния гуманитарных наук на все виды познания (С. У. Гончаренко, Ю. И. Малеваный)</p> <p>направленный на усвоение личностью гуманитарного потенциала каждой изучаемой отрасли (Т. А. Иванова, Л. Д. Шиян)</p> <p>предусматривающий проникновение гуманистических и гуманитарных идей в естественнонаучное, гуманитарное и техническое знание (Г. А. Жданова, Г. А. Китайгородская, Р. М. Петрунева, Л. В. Токарь)</p> <p>культурализации, по которому происходит обращение образования к культуре и человека как ее субъекта (Е. В. Бондаревская, Л. П. Буева)</p>
<i>Принцип</i>	<p>ориентированный на раскрытие духовности человека и гуманистических идеалов в современной школе (О. В. Доможакова)</p> <p>направлен на усиление преподавания гуманитарными сведениями и формирования особой формы отношений к окружающему миру, самого себя, собственной деятельности (А. В. Горчакова, И. Ю. Демьяненко, И. М. Зинатулина, В. А. Лаврентьев, Л. М. Маркович)</p>
<i>Система</i>	<p>форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, что позволит сделать обучение составной частью формирования человеческой личности (А. Ю. Белогуров)</p> <p>социально-педагогических мер по гармоничному формированию профессиональных и нравственных качеств личности субъекта и объекта (А. М. Мамчур)</p>
<i>Средство</i>	<p>реализации гуманистического подхода к обучению (Д. Ю. Трушников)</p> <p>возрождения в обществе духовности и культуры (М. К. Андреева)</p> <p>реализации принципа гуманизации образования (З. М. Кондрашова)</p>
<i>Путь</i>	реализации процесса гуманизации образования, связанный с привлечением ученика к гуманитарной (духовной) культуре личности (Е. Б. Бабошина)
<i>Условие</i>	достижения цели гуманизации, что обеспечивает приоритетную направленность образовательного процесса на развитие личности (Н. А. Назарова)
<i>Организация образовательного процесса</i>	<p>что предполагает его построение на основе гуманистических идеалов и ценностей (Г. В. Кравченко)</p> <p>направленного на интересы и возможности личности (В. В. Гузев)</p>

Способ	социализации индивида в рамках образовательного процесса, направленный на овладение идеями и принципами гуманизма (А. Б. Касаева, О. А. Мацкайлова) привлечения человека к духовным ценностям цивилизованного мира (А. С. Кравец, В. М. Розин)
--------	---

Таким образом, разнообразие подходов и широта трактовки термина, а также отсутствие единого его толкования в научной литературе способствовало выбору метода контент-анализ (категориального анализа) как наиболее целесообразного [2].

Данный метод предусматривает поэтапную процедуру исследования категории в системе психолого-педагогических наук с помощью ее категориальных признаков [3]. Таким образом, построение определения понятия "гуманитаризация образования" с помощью метода контент-анализ и является *целью данной статьи*.

Рассмотрим подробнее применение этапов процедуры данного метода для построения определения нашего понятия.

Основной задачей начального этапа текстового исследования были анализ и обобщение теоретических взглядов на понятие "гуманитаризация образования" в психолого-педагогической литературе. Нами были проанализированы определения искомого термина в 65 источниках (учебниках, пособиях, монографиях, педагогических энциклопедиях, авторефератах диссертаций, педагогических словарях, статьях), которые были опубликованы, начиная с 80-х годов XX века и до нашего времени. Такой расширенный поиск способствовал формированию целостного представления о многозначности данного понятия.

Следующим этапом категориального анализа стал выбор соответствующей единицы анализа, за которую нами принимался ряд суждений авторов относительно понятия "гуманитаризация образования" как предмета данного исследования. При таком подходе выбранные слова и словосочетания стали индикаторами, которые характеризовали возможные аспекты психолого-педагогического его рассмотрения. При этом в некоторых случаях в самой смысловой единице выделялись отдельные ключевые слова, которые имели определенное значение и играли существенную роль на данном этапе.

Значение и индикаторы категорий, что составили концептуальную модель контент-анализа, в соответствии со стандартной процедурой сначала отмечались в тексте, затем выписывались и табелировались с указанием авторской принадлежности. Из-за большой трудоемкости определенных процедур мы не фиксировали частоту индикаторов, встречающихся в текстах одного и того же автора и ограничились регистрацией наличия выделенных индикаторов.

Указанные постоянные единицы классифицировались, а затем подсчитывалась частота их появления. В результате анализа выделилось 93 более простых смысловых элемента. Из них определены четыре более типичных значения, которые характеризуют сущность понятия и двадцать один стойкий общий, наиболее существенный его категориальный признак.

Дальнейшим этапом анализа стало кодирование, определение признаков в таблице и интерпретация числового материала в процедуре контент-анализа.

Нами предварительно было подчеркнута разнообразие подходов к определению смыслового значения понятия "гуманитаризация образования". Проанализируем наиболее типичные, которые представлены в таблице 1.2.

Наиболее типичные подходы к определению понятия "гуманитаризация образования"

№ п/п	Категория (значение термина)	Авторы	Количество авторов Абсолютное значение в процентах	
1.	<i>Процесс</i>	Е. В. Бондаревская, С. У. Гончаренко, Е. В. Гринько, Ю. Л. Егоров, Г. А. Жданова, А. А. Касьян, Г. А. Китайгородська, В. С. Корнилов, И. В. Родыгина, Е. А. Юнина и др.	26	37 %
2.	<i>Принцип обучения воспитания базовый методологический</i>	А. И. Вишнеvский, И. А. Гашенко, О. В. Доможакова, Т. А. Иванова, З. М. Кондрашова, В. А. Лаврентьев, Т. М. Миракова, П. И. Сикорский, Л. В. Тарасов и др.	21	30 %
3.	<i>Составная часть процесса гуманизации образования</i>	М. К. Андреева, Е. Б. Бабошина, Г. А. Балл, Г. Ю. Буракова, И. Г. Герасимова, А. А. Касьян, И. А. Колесникова, Д. М. Мальцев, Н. А. Назарова, В. Д. Потапова и др.	13	18 %
4.	<i>Система</i>	А. Г. Антипов, А. Ю. Белогуров, Н. В. Кирюхина, А. М. Мамчур, И. М. Орешников та ін.	11	15 %

1. Гуманитаризация образования – *процесс* (37%), связанный с целевым, содержательным и процессуальным аспектом образовательной системы. При таком подходе содержание данного понятия касается целостного изменения образовательного процесса в единстве всех его аспектов (Р. М. Петрунева [4]) и предусматривает усиление влияния гуманистических и гуманитарных идей в содержании образования (Г. А. Жданова, Г. А. Китайгородская, Л. В. Токарь), способах преподавания (И. А. Колесникова [5], В. Д. Потапова, Ю. В. Сенько [6]), характере познавательной деятельности и ориентации на интересы и возможности личности (С. У. Гончаренко [7], О. В. Гринько, Т. А. Иванова, В. С. Корнилов).

2. Гуманитаризация образования – *принцип* обучения и воспитания (базовый, методологический) (30%), связанный с созданием условий для активного творческого и практического освоения школьниками общечеловеческой культуры (В. А. Сластенин),

раскрытием их духовности и гуманистических идеалов (О. В. Доможакова), формированием особого отношения к окружающему миру, к самому себе, к собственной деятельности (учебной и внеучебной) (А. В. Горчакова, И. Ю. Демьяненко, А. А. Касьян [1]). При этом, представители данного направления подчеркивают, что эффективность реализации данного принципа зависит от усиления роли гуманитарных наук и гуманитарно-ориентированного изучения всех предметов (П. И. Сикорский [8], А. И. Вишневецкий [9]).

3. Гуманитаризация образования – *составная часть* (важный путь, средство, условие) реализации процесса гуманизации (18 %). С этой позиции осуществление гуманитаризации образования становится невозможным без ее гуманизации, которая определяется ориентацией целей, содержания, форм и методов воздействия на личность обучаемого, стимулированием и гармонизацией ее развития (Г. А. Балл [10]). В указанном контексте сфера действия гуманитаризации связана лишь с процессуальной стороной образовательной деятельности и направлена на принятие идеи ценностно-смыслового равенства людей на их образовательном пути. При этом равенство понимается как возможность и право каждого, независимо от возраста и исходного уровня, постигать мир, просвещаться (И. А. Колесникова [5], В. Д. Потапова).

4. Гуманитаризация образования – *система* (15 %) мероприятий, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании, формах и методах обучения (С. У. Гончаренко [7]), гуманитарной культуры личности (А. Ю. Белогулов). Важно отметить, что при таком подходе, гуманитарная культура должна проникать в содержание не только общественно-гуманитарных, но и естественно-математических наук, во внеучебную деятельность, а также в быт и повседневную жизнь каждого ученика (И. Я. Лернер [11]).

Представленные данные свидетельствуют, что понятие "гуманитаризация образования", несмотря на расхождение во взглядах, большинство исследователей понимают как систематизированный процесс, касающийся целостного изменения целевого, содержательного и процессуального аспектов образовательной системы в сторону ее гуманистической, гуманитарной и культурологической ориентации и предусматривает сближение естественнонаучного, технического и гуманитарного знания как совокупности целостных знаний о человеке.

Проанализируем второй уровень категориальных признаков понятия "гуманитаризация образования", определяющих его специфику. Определив основные признаки данной категории, для большей конкретизации мы сгруппировали их по объекту использования (образовательный процесс) и по субъектам познавательной деятельности (учитель-ученик). При этом признаки, касающиеся организации и содержания гуманитаризации образования (процесса обучения и содержания образования) считаем основными. Все остальные признаки являются в нашем анализе вспомогательными, то есть объясняющими деятельность учителя и учащихся при его использовании.

Результаты анализа представлены в таблице 1.3 в виде классификаторов более простых смысловых элементов.

Таблица 1.3

Категория "гуманитаризация образования" в системе психолого-педагогических понятий

<i>№ п/п</i>	<i>Категориальные признаки понятия "гуманитаризация образования"</i>	<i>Количество авторов</i>	<i>Абсолютное значение в процентах</i>
1.	<i>Относительно организации и содержания процесса гуманитаризации образования</i>		
1.	Гуманность и приоритетность общечеловеческих ценностей	59	83
2.	Расширение гуманитарной составляющей	43	61
3.	Межпредметная интеграция	41	58
4.	Всесторонность и гармоничность развития	30	42
5.	Прикладной и практический характер знаний	25	35
6.	Целостность и диалогичность	19	27
7.	Целеустремленность	13	19
2.	<i>Относительно деятельности учителя</i>		
1.	Проникновение духовной культуры в профессиональной деятельности и учебно-познавательную деятельность учащихся	53	74
2.	Осуществление гуманистического воспитания	43	61
3.	Компетентность в гуманитарной области знаний	36	51
4.	Развитие индивида как социально значимой цели	28	40
5.	Переход от монологического характера воздействия к диалогу	27	38
6.	Поиск и инициация органических взаимосвязей гуманитарных и естественно-математических дисциплин	16	23
7.	Создание условий для самоопределения и творческой самореализации	12	17
8.	Многогранное культивирования индивидуальных способностей учащихся	9	12
3.	<i>Относительно деятельности ученика</i>		
1.	Вовлеченность в духовных ценностей цивилизованного мира и общечеловеческих принципов	45	63
2.	Формирование гуманитарного и системного мышления	43	60
3.	Развитие гуманистической направленности сознания	29	41
4.	Активная личностно значимая учебно-познавательная деятельность студента	23	33
5.	Развитие творческих способностей и раскрытия субъектного опыта учащихся	18	26
6.	Направленность на индивидуальное развитие и саморазвитие	10	14

Рассмотрим основные категориальные признаки понятия "гуманитаризация образования" относительно организации и содержания данного процесса.

Основная часть ученых (83 %) сосредотачивается на *гуманности и приоритетности общечеловеческих ценностей* процесса гуманитаризации образования, что предусматривает взаимодействие учителя и учащихся на основе гуманных равнопартнерских, субъект-субъектных отношениях, а также построение учебно-воспитательного процесса на основе гуманистических идеалов и ценностей (И. Я. Лернер [11], О. В. Немирович, П. И. Сикорский [8], Л. П. Шеина и др.).

Значительная часть исследователей (61 %) выделяет важный признак процесса гуманитаризации образования – *расширение гуманитарной составляющей*, который заключается во внесении гуманитарной доминанты во все компоненты образовательного процесса и предусматривает увеличение удельного веса учебных предметов, которые имеют наибольшее отношение к человеку и всему человеческому (литературы, истории, языка, искусств и т.д.) (А. И. Вишневецкий [9], В. Л. Кургузов и др.).

Почти на одном уровне с предыдущим признаком (58 %) ученые отмечают *межпредметную интеграцию*, сущность которой связывают с взаимодействием естественнонаучной и гуманитарной культур (методологий, теорий, способов познания, способов мышления). Такой подход, по мнению ученых, предполагает усвоение новых аспектов гуманитарного знания не только в гуманитарных, но и естественнонаучных дисциплинах (В. П. Зинченко [12], Т. В. Кокутенко и др.).

По нашему мнению, указанные два признака гуманитаризации тесно связаны между собой, поскольку способствуют обращению образования к гуманитарной и естественной культурам как целостному феномену.

Следующими по значимости (42 %) отмечена *всесторонность и гармоничность развития*. Данный признак достигается, как подчеркивают большинство исследователей, благодаря расширению кругозора и мировоззрения учащихся (В. И. Горюва, В. Г. Кремень, В. Л. Кургузов и др.).

Многие авторы (35 %) указывают на важности *создания задач прикладного и практического характера* как необходимого элемента содержания гуманитаризации образования (С. У. Гончаренко [7], Ю. И. Малеваный, А. Я. Савченко и др.). Сущность выделенного подхода заключается в формировании у учащихся знаний, умений и навыков анализировать, продуцировать и творчески использовать гуманитарный потенциал предметов в разных сферах жизни (П. И. Сикорский [8]).

К значимым категориальным признакам исследователи также относят *целостность и диалогичность* (27 %) процесса гуманитаризации образования. Такой подход предполагает двусторонний характер влияния в системе учитель-ученик, активность субъектов в учебно-воспитательном процессе и их диалогическое взаимодействие, которое обеспечивает альтернативность и разнообразие мнений при условии равноправия всех участников педагогического процесса (И. А. Гашенко, Ю. В. Сенько [6]).

Часть исследователей (19 %) отмечают важность *целенаправленности* гуманитаризации образования. В частности, по мнению Г. А. Плиева, сущность данного признака заключается в насыщении духовным, нравственным, культурным содержанием

не только учебного, но и внеучебного времени учащихся, всех форм деятельности, межличностного общения и досуга [13].

Среди категориальных признаков, относящихся к деятельности учителя в контексте реализации процесса гуманитаризации образования, подавляющее большинство исследователей подчеркивают необходимость проникновения духовной культуры в профессиональную деятельность и учебно-познавательную деятельность учащихся (74 %) (Е. В. Бондаревская, В. П. Зинченко [12], А. А. Касьян [1], А. С. Кравец, В. М. Розин и др.).

Выделенная позиция оказалась наиболее важной не только среди основных признаков, определяющих специфику содержания и организации процесса гуманитаризации образования, но и в деятельности учеников. Так, вовлеченность в духовные ценности цивилизованного мира и общечеловеческие принципы (63 %), как один из главных признаков в деятельности школьников, учеными выделяется чаще всего (Р. М. Петрунева [4], И. В. Родыгина, В. П. Зинченко [12]).

Сравнение остальных признаков подтверждает достоверность рейтинга основных признаков исследуемой категории. Обозначенные подходы являются исчерпывающими, надежными и не противоречат друг другу, поскольку отражают многозначность и сложность рассматриваемого понятия, способствует более полному его пониманию.

Проведенный категориальный анализ понятия "гуманитаризация образования" позволяет сформулировать его определение в следующем виде – это специально организованный учебно-воспитательный процесс, в котором система организационных, педагогических, методических, психологических мероприятий ориентирована на раскрытие творческого потенциала личности, ее интересы, возможности и предусматривает проникновение гуманистических, гуманитарных и культурологических идей в содержание образования, способы преподавания и внеучебную воспитательную деятельность.

Список литературы:

1. Касьян А. А. Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 20.
2. Лузан П. Г. Основи науково-педагогічних досліджень : [навч. посіб.] ; Каб. Міністрів України, Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. – К. : [НАКККиМ], 2010. – 270 с.
3. Дубасенюк О. А. Метод контент-аналізу у системі психолого-педагогічних досліджень // Методологія наукової діяльності : навчальний посібник : [вид. 2-е, допов] / за ред. професора Д. В. Чернілевського. – Вінниця : вид-во АМСКП, 2010. – С. 200–221.
4. Петрунева Р. М. Гуманитаризация инженерного образования : методологические основы и практика : монография ; ВолгГТУ. – Волгоград : Политехник, 2000. – 172 с.
5. Колесникова И. А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе // Социальные и гуманитарные знания. – № 3. – 2001. – С. 26.

7. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: учеб. пособие для студентов высших педагогических заведений. – М. : Академия, 2000. – 240 с.
8. Гончаренко С. У. Гуманітаризація загальної середньої освіти // Початкова школа. – 1995. – № 3. – С. 4–10.
9. Сикорський П. І. Принципи кредитно-модульної технології навчання // Вища школа. – 2004. – № 4. – С. 69–76.
10. Вишневський О. І. Гуманізація шкільного життя // Радянська школа – 1990. – № 1. – С. 41–48.
11. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). – К.-Рівне : Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.
12. Прогностическая концепция целей и содержания образования / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М. : ИТП и МИО, 1994. – 104 с.
13. Зинченко В. П. Наука – неотъемлемая часть культуры? // Вопросы философии, 1990. – № 1. – С. 33–50.
14. Плиев Г. А. Дидактические условия реализации принципа гуманитаризации учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе : (На материале инж.- пед. подготовки) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования". – Волгоград : 2003. – 24 с.

*Sirazetdinova Rimma Faatovna,
Zagir Ismagilov Ufa State Academy of Arts,
Assistant professor – Department of Piano, Candidate of Pedagogical
Science, Professor of the Russian Academy of Natural History (RANH),
Doctor of science, honoris causa of the RANH*

Ethic potential of the national musical folklore

Abstract: This article is devoted to the problem of the personality's moral education by the musical means. The author gives the particular attention to the national musical folklore.

Keywords: Moral education, inner world, national music, musical folklore.

*Сиразетдинова Римма Фаатовна,
Уфимская государственная академия искусств имени Загира
Исмагилова, доцент кафедры фортепиано, кандидат педагогических
наук, профессор Российской Академии Естествознания (РАЕ),
Почетный доктор наук РАЕ*

Этический потенциал национального музыкального фольклора

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме нравственного воспитания личности средствами музыки. Автор уделяет особое внимание национальному музыкальному фольклору.

Ключевые слова: Нравственное воспитание, духовный мир, национальная музыка, музыкальный фольклор.

На протяжении всей истории развития человеческого общества с нравственным воспитанием соотносили свои идеи представители различных зарубежных и отечественных профессиональных музыкальных школ, история которых, как известно, начинается с освоения композиторами фольклорных традиций своего народа, ведь именно в фольклоре закладываются тематическая, сюжетная и образная основы профессионального искусства, опирающегося на уже сложившийся в народном творчестве комплекс музыкально-выразительных средств, приемов и методов.

На протяжении эволюции музыкального искусства прослеживается неизменное доминирование национальной идеи в творчестве всех великих композиторов, использующих, в частности, национальный музыкальный фольклор:

- австрийский: венские классики (Й.Гайдн, В.А.Моцарт, Л.Бетховен), чье искусство, глубоко гуманистичное и народное по духу и музыкальному языку, возвращено на демократической почве австрийской народной музыки – музыки Вены, и др.;

- польский: Ф.Шопен, возвысивший польскую народную музыку до уровня польской национальной музыки и одновременно, – по словам поэта Цыприана Норвида, современника композитора, – до уровня "общечеловеческого" [1]; С.Монюшко, создавший первые национальные произведения в области оперной (оперы "Галька", "Зачарованный замок" /"Страшный двор"/ и др.) и симфонической музыки и др.;
- венгерский: Ф.Эркель, Ф.Лист, чьи произведения характеризует органический сплав народно-венгерских истоков (стиля вербункош, отражающего рост венгерского национального самосознания в XIX веке и ставшего национальным символом) и достижений западно-европейского музыкального искусства (оперы "Ласло Хуньяди", "Банк бан", "Дьердь Дожа" Эркеля; "Венгерские рапсодии" для фортепиано, симфонические поэмы, оратории, мессы и другие сочинения Листа) и др.;
- славянский (чешский и моравский): Б.Сметана, утвердивший классические традиции чешской оперной (оперы "Бранденбургцы в Чехии", "Проданная невеста" и др.) и симфонической музыки, продолженные и развитые впоследствии А.Дворжаком – демократизм, национальную самобытность, патриотизм (симфонический цикл "Моя Родина"); А.Дворжак ("Славянские танцы", "Славянские рапсодии", "Моравские дуэты" и другие сочинения); Л.Яначек, синтезировавший ладогармонические, метроритмические, колористические особенности чешского и моравского фольклора с элементами современного западно-европейского музыкального языка и претворивший в своем творчестве принцип, так называемых, речевых попевок; Б.Мартину и др.;
- норвежский: Э.Григ (2 сюиты из музыки к драме Г.Ибсена "Пер Гюнт", соната для фортепиано, концерт для фортепиано с оркестром и другие произведения) и др.;
- испанский: И.Альбенис, широко использовавший в своем творчестве и, в частности, фортепианных произведениях элементы народной музыки в сочетании с новыми приемами письма ("Испанская сюита", "Испания", "Иберия" для фортепиано и другие сочинения) и др.;
- немецкий: И.Брамс, в вокальной музыке которого видное место занимают обработки народных песен; Ф.Мендельсон, о музыке которого Р.Шуман высказался так: "Всюду ступаешь по твердой почве, по цветущей немецкой земле" [2]; К.М.Вебер, считающийся создателем народно-национальной немецкой оперы ("Волшебный стрелок", "Эврианта", "Оберон" и др.) и др.;
- французский: К.Дебюсси, М.Равель и др.;
- финский: М.Вегелиус, Р.Каянус и др.;
- американский: Ч.Айвз и др.;
- мексиканский: С.Ревуэльтас и др.

Огромный интерес представляют различные зарубежные и отечественные системы массового музыкального воспитания, перспективы развития которого были впервые обозначены еще у Я.А.Коменского. Анализ механизма действия этих систем позволяет свести суть рассматриваемых концепций к одной глобальной идее: о возможно более раннем приобщении молодежи к музыкальной культуре через национальную музыку – как через фольклор, так и через профессиональное музыкальное искусство.

Большое значение в развитии мировой педагогики сыграли возникшие в XX веке воспитательные системы, разработанные известными зарубежными музыкантами Э.Жак-Далькрозом (Швейцария), К.Орфом (Германия), З.Кодаем и Б.Бартоком (Венгрия).

Обращенность композиторов к собственному национальному музыкальному фольклору в целях нравственного воспитания подрастающего поколения была характерна и для русской музыкальной культуры, яркими представителями которой являются М.С.Березовский, Д.С.Бортнянский, Ф.М.Дубянский, О.А.Козловский, В.А.Пашкевич, И.Е.Хандошкин, Е.И.Фомин, заложившие основы национальной композиторской школы, а также М.И.Глинка, А.С.Даргомыжский и др., для творчества которых характерна опора на национальный русский фольклор и, в частности, русскую народную песню.

Необходимо заметить, что наряду с традиционным воздействием крестьянской песенности (М.А.Балакирев, М.П.Мусоргский, А.П.Бородин, Н.А.Римский-Корсаков и др.), в творчестве отдельных представителей русского классицизма явно усматривается влияние городской песни, романса (А.Г.Рубинштейн, Ц.А.Кюи, П.И.Чайковский), культивируемых в городской среде, которые также следует отнести к числу национальных фольклорных истоков.

Традиции народно-песенного наследия оказали колоссальное влияние на русскую музыкальную культуру и, в частности, на творчество:

- М.И.Глинки, чье глубоко национальное творчество выросло на почве русской народной песенности;
- А.С.Даргомыжского, творчество которого отмечено нерасторжимой связью с русской национальной культурой;
- П.И.Чайковского, проявляющего большой интерес к русской народной и, в том числе, городской песне;
- С.И.Танеева, уделявшего большое внимание изучению музыкального фольклора и особенно народно-песенного творчества и убежденного в том, что "прочны только то, что корнями своими гнездится в народе" [3];
- А.Н.Серова, считавшего народность важнейшим принципом музыкального творчества, а народную песню – основой профессионально-музыкального искусства, кому принадлежат глубоко прогрессивные взгляды о кровной связи композиторского творчества с народной жизнью: "Музыка... должна быть неразлучна с народом, с почвой этого народа, с его историческим развитием" [4];
- композиторов – членов "Могучей кучки" (М.А.Балакирева, А.П.Бородин, Ц.А.Кюи, М.П.Мусоргского, Н.А.Римского-Корсакова), придававших большое значение русской народной песне и фольклору других народов, широко используя их в своем творчестве;
- А.К.Лядова, отличающегося индивидуально-самобытным восприятием русского песенного народного творчества, в отличие от кучкистов и П.И.Чайковского и др.

Идея любви к родному Отечеству воспринимается средствами песни, родных напевов и у К.Д.Ушинского, признающего, что в языке народа претворяется "...голос родной природы, который говорит так громко о любви человека к его иногда суровой родине, который высказывается так ясно, в родной песне, в родных напевах, в устах народных поэтов" [5].

О воспитательном значении музыки и, в частности, народной песни писал В.А.Сухомлинский: "В музыке, как и в слове, выражается подлинно человеческое. Развивая чуткость ребенка к музыке, мы облагораживаем его мысли, стремления. Задача заключается в том, чтобы музыкальная мелодия открыла в каждом сердце животворный родник человеческих чувств" [6], поскольку мелодия и слова родной песни являются

могучей воспитательной силой, раскрывающей перед ребенком народные идеалы и чаяния.

Таким образом, народно-песенное творчество обладает способностью нравственно-эстетического, воспитательного воздействия на личность, ибо, как пишет Г.Н.Волков, "песни уникальны музыкально-поэтическим оформлением идеи – этической, эстетической, педагогической" [7].

При рассмотрении вопроса о национальной почвенности в творчестве А.Г.Рубинштейна (опера "Демон"), Ц.А.Кюи (опера "Вильям Ратклиф"), П.И.Чайковского (опера "Чародейка" и др.) налицо влияние не только народно-крестьянской песенности, но и русских бытовых жанров городской песни и романса.

Великий русский композитор С.В.Рахманинов, претворивший в своем творчестве характерные особенности народного творчества и, в частности, древнейших пластов национального искусства, утверждал, что "между музыкой многих величайших европейских мастеров и народной музыкой их родных стран существует тесная и близкая связь", а народный мелос – "естественный источник вдохновения" [8].

Особое место в плеяде русских композиторов занимают А.Н.Скрябин и Н.К.Метнер, в творчестве которых органическая связь с традициями русской культуры, с русским мелосом выражена более опосредованно.

Как Метнер, немец по происхождению, так и Скрябин воздерживались от непосредственного обращения к народнопесенным истокам и различным фольклорным музыкальным жанрам. Но это никоим образом не повлияло на формирование их чисто русского духовного облика, раскрытого в очень самобытном и оригинальном композиторском творчестве. Не случайно Б.Л.Яворский считал Скрябина типичным славянским композитором. Но если у Рахманинова мы отмечаем вокально-песенную природу музыкального тематизма, то в творчестве Скрябина "русское", "славянское" проявляется в инструментальном звучании.

Традиция обращения к фольклору занимала доминирующее место в творчестве многих композиторов не только русского, но и советского музыкального искусства.

Ярко национальным является творчество С.С.Прокофьева, развивающего принципы Глинки, Мусоргского, Римского-Корсакова, Бородина. Музыкальное и поэтическое народное творчество накладывает отпечаток на творческий стиль Д.Д.Шостаковича, Г.В.Свиридова, Р.К.Щедрина, Т.Н.Хренникова, Д.Б.Кабалевского и др.

Что касается вопроса о роли массового музыкального воспитания, то советская педагогика, как известно, решает его с позиции "воздействия через музыку на весь духовный мир учащихся и прежде всего на их нравственность" [9]. Подобной точки зрения придерживались Валентина Николаевна и Станислав Теофилович Шацкие, рассматривавшие музыку как важнейшее средство в процессе общего формирования личности и, в частности, ее нравственно-эстетических качеств.

В.Н.Шацкой, Е.Э.Линевой, Н.Я.Брюсовой было присуще широкое внедрение национального музыкального фольклора в педагогическую практику. Так, В.Н.Шацкая "особое внимание уделяла народной песне, считая, что понимание красоты и выразительности народной музыки подготавливает к восприятию произведений мировой классики" [10].

Широко известные слова В.А.Сухомлинского "музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека" [11] стали, своего рода, девизом выдающегося советского композитора и музыканта-просветителя

Д.Б.Кабалевского, обосновавшего новую программу и разработавшего методику преподавания предмета "Музыка" в общеобразовательной школе, взяв за основу "провозглашенный в общей и музыкальной педагогике (В.А.Сухомлинский, В.Н.Шацкая и др.) тезис о том, что музыкальное /шире – художественное/ воспитание должно быть важным и незаменимым средством нравственного и эстетического развития школьников" [12].

Великий советский композитор Д.Д.Шостакович, стремившийся воплотить в музыке этико-эстетический идеал (опера "Леди Макбет Мценского уезда" /во второй редакции – "Катерина Измайлова"/ и др.), отмечал особенное свойство содержания музыки и ее воздействия на человека, заключающееся в способности пробуждать в человеке добрые чувства (о чем говорил еще П.И.Чайковский), делать человека выше, чище, лучше.

Обращаясь к советской молодежной аудитории, композитор призывал: "Любите и изучайте великое искусство музыки. Оно откроет вам целый мир высоких чувств, страстей, мыслей. Оно сделает вас духовно богаче, чище, совершеннее. Благодаря музыке вы найдете в себе новые, неведомые вам прежде силы. Вы увидите жизнь в новых тонах и красках. Музыка еще более приблизит вас к ... идеалу совершенного человека..." [13].

Разнообразное претворение богатого национального фольклора нашло отражение в творчестве композиторов Украины (С.С.Гулак-Артемовский, Н.В.Лысенко, Б.Н.Лятошинский, Н.Д.Леонтович, Л.В.Дычко, М.М.Скорик и др.), Белоруссии (Н.Н.Чуркин, Ф.Е.Козицкий, М.И.Вериковский, Г.Г.Верева и др.), Молдавии (Д.Г.Гершфельд, В.Л.Поляков и др.), Грузии (М.А.Баланчивадзе, З.П.Палиашвили, Г.А.Канчели, О.В.Тактакишвили, А.Д.Мачавариани и др.), Армении (А.А.Спендиаров, Комитас, А.И.Хачатурян, А.А.Бабаджанян, А.Г.Арутюнян и др.), Азербайджана (К.А.Караев, У.А.Г.Гаджибеков, Ф.М.Д.Амиров и др.), Латвии (А.Юрьян, Я.Витол, Э.Дарзиньш, Э.Мелнгайлис, А.Калниньш, П.Дамбис и др.), Эстонии (М.Хярма, К.Тюрнпу, М.Людиг, А.Капп, М.Саар, Г.Эрнесакс, В.Тормис, А.Маргусте, Т.Лепик и др.), Литвы (Ю.Науялис, Ч.Саснаускас, М.Петраускас, М.К.Чюрленис, Б.Дварионас, Э.Бальсис и др.), Киргизии (В.А.Власов, В.Г.Фере, А.М.Малдыбаев, М.Р.Раухвергер, М.А.Абдраев, Г.Г.Окунев, К.М.Молдобасанов и др.), Узбекистана (А.Ф.Козловский, С.А.Юдаков, М.Б.Левиев, И.И.Акбаров, М.М.Бурханов, С.Бабаев, М.М.Таджиев и др.), Таджикистана (С.А.Баласанян, А.С.Ленский, Ш.С.Сайфиддинов, Я.Р.Сабзанов и др.), Туркмении (В.Мухатов, Н.Халмамедов, Ч.Нурымов и др.), Казахстана (Е.Г.Брусиловский, Л.А.Хамиди, М.Т.Тулбебаев, Г.А.Жубанова, Е.Рахмадиев, К.Х.Кужамьяров и др.), а также Башкортостана (М.М.Валеев, Х.Ш.Займов, К.Ю.Рахимов, Х.К.Ибрагимов, Р.А.Муртазин, Н.Г.Сабитов, З.Г.Исмагилов и др.), Татарстана (Н.Г.Жиганов, Ф.З.Яруллин, М.А.Музафаров, Р.М.Яхин и др.), Бурятии (М.П.Фролов, Д.Д.Аюшеев и др.), Северной Осетии (Х.С.Плиев, Г.Кокойти и др.), Чувашии (А.Г.Орлов-Шузьм, В.А.Ходяшев, Г.Я.Хирбю, Ф.М.Лукин и др.), Дагестана (Ш.Р.Чалаев, М.М.Кажлаев, Н.С.Дагиров, С.А.Агабабов и др.), Кабардино-Балкарии (Х.Я.Карданов, М.Ф.Балов, В.Л.Молов и др.), Якутии (М.Н.Жирков, Г.И.Литинский и др.), Мордовии (Л.П.Кирюков и др.), Карелии (Г.-Р.Н.Синисало и др.), Удмуртии (Г.А.Корепанов и др.) и др.

Таким образом, на протяжении всей истории развития мировой музыкальной культуры четко прослеживается тенденция использования образцов народного творчества в музыкальном образовании и воспитании подрастающего поколения, что, как

подтвердила практика, содействует духовному обогащению и развитию нравственного сознания молодых людей.

Своеобразие этого процесса в настоящее время проявляется в глубоком освоении и творческом преломлении современными композиторами стилистических особенностей различных (не исключая и самых древних) пластов фольклора, поиске новых средств музыкальной выразительности. Характерным становится творческий подход к фольклору, подразумевающий более свободное претворение национальных элементов в композиторском творчестве, без обязательного цитирования народных мелодий и копирования фольклорных форм. Все это способствует утверждению самобытного национального музыкального стиля каждого композитора, опирающегося не только на фольклорные истоки, но и претворяющего классические и современные традиции профессионального музыкального искусства в своем творчестве.

Список литературы:

1. Маркус С.А. История музыкальной эстетики. Т. II (Романтизм и борьба эстетических направлений). – Москва, 1968. – С. 190.
2. Конен В.Д. История зарубежной музыки. Вып. 3: Учебник для консерваторий. – 4-е изд. – Москва, 1976. – С. 289.
3. Чайковский П.И., Танеев С.И. Письма. – Москва, 1951. – С. 55.
4. Русская музыкальная литература. Вып. 2 – Москва, 1966. – С. 22.
5. Ушинский К.Д. Родное слово. Собрание педагогических сочинений. Т. 1. – Москва, 1945. – С. 189.
6. Сухомлинский В.А. О воспитании. – Москва, 1973. – С. 174.
7. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – Москва, 1999. – С. 87.
8. Рахманинов С.В. Литературное наследие. В 3 тт. Т. 1: Воспоминания. Статьи. Интервью. Письма. – Москва, 1978. – С. 70–71.
9. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления. – Москва, 1986. – С. 12.
10. Ахияров К.Ш., Кашапова Л.М. Национальная музыкальная культура в школе: теория и практика. – Уфа, 1998. – С. 47.
11. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1969. – С. 53.
12. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования. – Москва, 1990. – С. 66.
13. Сохор А.Н. Воспитательная роль музыки. – Ленинград, 1962. – С. 62.

*Svetlana Nikolayevna Gavrilyuk,
Candidate of pedagogical science, docent, doctoral
candidate of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University*

THE FORMATION OF THE CREATIVE PERSONALITY OF THE FUTURE TUTORS OF PRESCHOOL AGED CHILDREN IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS

Annotation. The article covers the actual problems of professional training of the future tutors of preschool educational establishments for the pedagogical creativity. We analyzed the experience of outstanding teachers-innovators in the formation of creative potential of the future tutor's personality in their professional training. The special role of the tutor in the creative development of preschool aged children is noted. The purpose of scientific work is development of personal and professional qualities of a tutor, which are necessary for the future creative activity: pedagogical intuition, erudition, initiative, activity, formation of a positive emotional attitude towards the chosen activities and love of children; the motivation for continuous self-development and professional development. The special role of a tutor in psychological-pedagogical support of the child, creation of educational environment for development of creative abilities of preschool aged children are noted.

Key words: Creative personality, pedagogical creativity, creativity, creative self-realization, professional skills.

*Гаврилюк Светлана Николаевна,
Кандидат педагогических наук, доцент, докторант Уманского
государственного педагогического университета
имени Павла Тычины (г. Умань)*

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: В статье освещены актуальные проблемы профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений к педагогическому творчеству. Проанализирован опыт выдающихся педагогов новаторов по формированию творческого потенциала личности будущих воспитателей в процессе их профессиональной подготовки. Целью научной работы есть развитие личностных и профессиональных качеств воспитателя, необходимых для будущей творческой

деятельности: педагогической интуиции, эрудиции, инициативности, активности, формирования эмоционально положительного отношения к избранной деятельности и любви к детям; мотивации к непрерывному саморазвитию и профессиональному усовершенствованию. Отмечено особую роль воспитателя в психолого-педагогической поддержке ребенка, создании педагогических условий для развития творческих способностей детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: творческая личность, педагогическое творчество, креативность, творческая самореализация, профессиональное мастерство.

Постановка научной проблемы и ее значение. Возрастание роли детского творчества в воспитательной системе дошкольных учебных заведений предусматривает особую профессиональную подготовку будущих воспитателей детей дошкольного возраста к педагогическому творчеству.

Уровень творческого развития будущего поколения в значительной мере определяется высоким педагогическим профессионализмом, творческой компетентностью, профессиональным педагогическим мышлением педагога, его готовностью к педагогическому творчеству. «Именно от родителей, воспитателей зависит, станет ли ребенок духовно устремленным, стремящимся к высоким идеалам, или прагматизм, будничность будут стилем его жизни. На чашу весов поставлено творчество или приспособление, личность или индивид. Судьба направленности творческого акта в руках взрослых, в руках общества» [1, с. 28].

Анализ исследований этой проблемы. Анализ современных психолого-педагогических исследований, посвященных различным аспектам профессиональной подготовки будущих педагогов к педагогическому творчеству (Л. А. Друбецкой, Е. В. Волошенко, З. С. Левчук, Л. А. Мильто, Л. И. Павловой, Н. В. Кичук, Л. Ф. Квитовой, Л. Е. Князевой, Р. К. Сережниковой, С. А. Сысоевой, Н. В. Устиновой и других), свидетельствует о большом научном интересе к данной проблеме. Ученые определяют необходимость творческого развития личности в дошкольном возрасте, когда наблюдается потребность ребенка в игре, творческой активности, художественно-эстетической деятельности, познавательных процессах и т.д. Результаты научных поисков ученых доказывают, что дети дошкольного возраста, в отличие от подростков и взрослых, обладают способностью к творчеству, присущей каждому ребенку. Одновременно ученые с тревогой отмечают, что блокирование творческого потенциала в раннем детстве отражается негативными последствиями в дальнейшем развитии.

Поэтому, чтобы ребенок смог стать активным соучастником в различных видах творческой деятельности, необходима психологическая готовность воспитателей к педагогическому творчеству, специальная поддержка ребенка со стороны взрослых, создание педагогических условий развития творчества детей в дошкольном возрасте.

Цель научной статьи: развитие личностных и профессиональных качеств воспитателя, необходимых для будущей творческой деятельности: педагогической интуиции, эрудиции, инициативности, активности, формирования эмоционально положительного отношения к избранной деятельности и любви к детям; мотивации к непрерывному саморазвитию и профессиональному усовершенствованию.

Задачи статьи направлены на:

1) изучение проблемы профессионального творчества воспитателей в педагогическом наследии известных педагогов-новаторов: Г. Г. Ващенко, К. Д. Ушинского, С. Ф. Русовой, А. С. Макаренка, В. А. Сухомлинского, В. И. Волкова и др.

2) практическое применение творческого опыта прошлого у современной профессиональной подготовке будущих воспитателей детей дошкольного возраста к творческой педагогической деятельности.

Изложение основного материала и обоснование полученных результатов исследования. Творческий характер труда педагога, в том числе воспитателя дошкольного учебного заведения отмечали многие педагоги - исследователи прошлого, такие как: Г. Г. Ващенко, К. Д. Ушинский, С. Ф. Русова, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, В. И. Волков и другие.

Г. Г. Ващенко отмечал, «что школа будущего – это, в первую очередь, творческая школа». Но чтобы воспитание в детском саду давало желаемые результаты, для этого в первую очередь, нужно, чтобы воспитатели-дошкольники находились на должном уровне. В частности, они должны четко представлять себе задачи, которые ставит воспитание молодежи, хорошо понимать психологию ребенка дошкольного возраста, владеть техникой воспитания и любить свой труд. Кроме того, нужна еще одна черта, которую можно назвать способностью перевоплощаться в некоторых моментах в ребенка. Особенно эта черта нужна воспитательнице при руководстве игрой» [2, с. 55].

Понятно, что так воспитывать детей смогут лишь хорошо подготовленные садоводы. Одним из условий успешного воспитания является авторитет воспитателя. Но это не внешний авторитет, опирающийся только на возраст воспитанника и его положение и поддерживается исключительно суровостью, карами или наградами. Это – авторитет внутренний, опирается на чувство искреннего уважения и даже любви к педагогу. А такая любовь возможна только тогда, когда наставник любит питомца, знает его психические свойства, понимает его стремления и интересы, не ломает его воли, а тактично и мудро направляет его на верный путь. В таком случае между воспитателем и воспитанником образуется единство. Воспитанник охотно, с верой, воспринимает то, что подает ему наставник, а последний, не насилуя воли воспитанника, ведет его вперед. Наставник действует на сознание и волю воспитанника, но так, чтобы тот принял его науку и советы как что-то свое, сообразно с его волей, желательно для него. Вместе с тем наставник всеми способами стимулирует собственную инициативу питомца, его творческие порывы [3, с. 347].

К. Д. Ушинский убедительно доказывает, что «в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он был придуман, не может заменить личности в деле воспитания» [4, с. 39]. К. Д. Ушинский сравнивал деятельность педагога с творчеством художника. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно формировать характер [4, с. 39].

Профессиональную подготовку педагогических кадров (садовниц) рассматривала С. Ф. Линдфорс (Русова), которая впервые вошла в историю педагогики как выдающийся теоретик дошкольного воспитания. Автор отмечала, что самый большой клад каждого

народа – его дети, и чем сознательнее становится общество, тем с большим вниманием относится оно к воспитанию детей, к обеспечению им лучших условий жизни [5, с. 34].

Ценными в контексте нашего исследования являются советы С. Ф. Русовой по профессиональной подготовке дошкольных педагогов в работе с родителями. Прежде всего, хороший воспитатель должен понимать, что в его обязанности не только входит общение с детьми, а состоят они еще и в хороших отношениях с родителями. Со своей стороны педагог должен давать советы родителям по воспитанию и развитию творческих способностей воспитанников.

К важным личностным качествам детской «садовницы» С. Ф. Русова относит наблюдательность, педагогическую интуицию, интеллект, любовь к детям, скромность, доброту, которые являются показателями педагогического мастерства воспитателя. Автор отмечала, что личность «садовницы» является главным фактором в детском саду – она дает ему прогрессивное движение.

А поэтому, она должна быть веселой, приятной в обращении со всеми: и детьми, и взрослыми, – должна иметь чистую, красивую одежду, приятный, приветливый голос, уметь стать товарищем для каждого ребенка [5, с. 155]. Таким образом, всестороннее, глубокое изучение и творческое использование психолого-педагогического наследия С. Ф. Русовой поможет в подготовке будущих воспитателей детей дошкольного возраста к творческой педагогической деятельности в современных дошкольных учебных заведениях.

Большое внимание творческим умениям, стилю деятельности, мастерству педагога уделял А. С. Макаренко. Педагогическая техника и мастерство рассматривалась А. С. Макаренко, как творческое начало в педагогической деятельности воспитателя. «Не может быть хорошим воспитатель, который не владеет мимикой, который не может придать своему лицу необходимого выражения или сдержать свое настроение» [6, с.265-269].

А. С. Макаренко был убежден, что в будущем в педагогических вузах обязательно будет преподаваться и постановка голоса, и владение своим организмом, и владение своим лицом, и без такой работы он не представлял себе работы воспитателя [6, с.269]. По мнению А. С. Макаренко всему этому мастерству может легко научиться каждый будущий педагог, если ему помогут и если он будет работать и относиться к делу с чувством долга. Ведь хорошим мастером можно стать только в хорошем коллективе.

Особое внимание уделял А. С. Макаренко проблемам воспитания детей раннего дошкольного возраста. Он считал, что в первые два-три года закладывается фундамент не только физического здоровья, но и основные линии будущей личности, характера, успех воспитания человека определяется в младшем возрасте до пяти лет. Соответственно огромное значение в воспитательном процессе детей дошкольного возраста принадлежит воспитателю. Поэтому, А. С. Макаренко уделяет большое внимание обучению педагогической технике, формированию педагогического мастерства и творчества будущих воспитателей в процессе их профессиональной подготовки.

Проблему педагогического творчества, характеристику его личностных и профессиональных качеств можно считать основой научного наследия В. А. Сухомлинского. Ученый отмечал, что педагогический, воспитательный аспект творчества, к сожалению, почти не тронутая целина теории и слабый участок практики.

Особенность педагогического творчества воспитателя дошкольного учебного заведения, по мнению В. А. Сухомлинского, заключается в том, что «объектом деятельности является ребенок, который постоянно меняется, всегда новый, сегодня не такой, как вчера» [7, с.421].

Ученый определяет педагогическое творчество как видение человеком своего внутреннего мира, прежде всего своего ума, своего напряжения интеллектуальных сил, понимания и созидания красоты в результате труда, усилий. Процесс творчества характерен тем, что создатель своей деятельностью и ее последствиями оказывает огромное влияние на тех, кто находится рядом с ним. В. А. Сухомлинский отмечал, что «самой сущностью педагогического творчества является мысль, замысел, идея, связанные с тысячами повседневных дел» [7, с.19]. Выражение известного педагога убеждает в том, что развитие творческого потенциала ребенка дошкольного возраста будет зависеть в первую очередь от личности самого воспитателя, его моральных и профессиональных качеств. Ведь именно воспитатель первый вводит ребенка в мир красоты, добра, творчества. Следовательно, основная задача педагога как творца детской радости, по мнению ученого, заключается в развитии творческих способностей своих воспитанников.

В произведениях В. А. Сухомлинского «Павлышская средняя школа», «Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина», «Письма к сыну», «Как воспитать настоящего человека», и других, изложена гуманистическая концепция воспитания личности, основанная на приоритетах интересов ребенка, учете его природных задатков, разновозрастного взаимодействия и общения между детьми разного возраста, педагогами и родителями в процессе различных видов творческой деятельности: эстетической, художественной, трудовой. Учебно-воспитательный процесс в Павлышской школе был направлен на развитие творческих способностей воспитанников. С этой целью педагоги Павлышской школы пытались заметить природные задатки, влечения, интересы, склонности воспитанников, опираясь на индивидуальный подход к каждому ребенку. Для этого воспитанники имели возможность развивать свои способности в кабинете живой природы, на опытном участке, на пасеке т.п.

Большое внимание проблеме развития творческих способностей детей оказывал И. П. Волков. Творческая деятельность рассматривалась И. П. Волковым как деятельность, способствующая развитию целого комплекса качеств творческой личности: умственной активности, умению быстро обучаться, смекалке и изобретательности, стремлению добывать знания, необходимые для выполнения конкретной практической работы; самостоятельности при выборе и разрешении задачи; трудолюбию; способности видеть общее, главное в разном и разное в подобных явлениях и т.д. Результатом такого широкого и эффективного развития качеств, необходимых для творческой деятельности, по мнению И.П. Волкова, должен стать самостоятельно созданный (творческий) продукт: модель, макет, стихотворение, игрушка и т.п. Творчество, индивидуальность, мастерство проявляются хотя бы в минимальном отступлении от образца. Для этого были и разработаны уроки творчества для начальных классов [8, с. 98].

Работая учителем труда и рисования, И. П. Волков стремился предоставить каждому ребенку возможность для самовыражения в трудовой, исследовательской, изобретательской, художественно-творческой деятельности. С этой целью, по инициативе педагога, в Реутовской школе начала работать «Творческая комната», где каждый

воспитанник привлекался к творчеству. Уроки творчества И. П. Волкова направлены на развитие наблюдательности, воображения, формирование творческого отношения к труду.

Целью таких уроков было «пробудить заложенное в каждом ребенке творческое начало, научить работать, помочь понять и найти себя, сделать первые шаги в творчестве для радостной, счастливой и наполненной жизни – к этому и стремимся мы в меру своих сил и способностей, организуя наши уроки. Разумеется, задачу эту не под силу решить одному педагогу. Но если каждый из нас поставит себе эту цель, и будет следовать к ней, выиграют, в конце концов, наши дети, наше будущее» [9, с.126].

Характеризуя творческий характер деятельности И. П. Волкова, В. А. Кан-Калик отмечает, что в педагогической концепции И. П. Волкова привлекает идея общения с детьми на основе увлеченности совместной творческой деятельностью. «Учитель выступает не просто как педагог, обучающий, а как искренне увлеченный творческий человек, который привлекает к творчеству младшего коллегу. Творческая коллегиальность – вот что, пожалуй, определит характер педагогического общения И. П. Волкова с детьми» [10, с.65].

Выводы и перспективы дальнейшего исследования. Творческое осмысление многогранного наследия педагогов-новаторов, свидетельствует о том, что источником детского творчества является привлечение ребенка к красоте и гармонии в мире, искусстве, природе, пробуждение его чувств, стремление к труду.

Новые подходы к организации информационно-развивающей среды в дошкольном учреждении дают детям возможность мечтать, представлять, создавать, поэтому для детей дошкольного возраста должны быть представлены различные виды творческой деятельности: трудовой, художественно - эстетической, познавательной, игровой и т.п. Поэтому, в каждом современном дошкольном учреждении должны действовать такие творческие комнаты: «Источники знаний», «Комната мысли», «Комната сказки», «Уголок мечты», «Уголок красоты», «Сад здоровья», «Школа сердечности», «Школа под голубым небом».

Убеждены, что такой подход к формированию личности, будет способствовать значительным достижениям в сотворчестве воспитателя и воспитанников, позволит получить наслаждение и радость собственного творчества. На наш взгляд, изучение и творческое использование опыта прошлого, у системе профессиональной подготовки будущих воспитателей, будет способствовать успешной реализации их профессиональной деятельности.

Период обучения студентов в вузе связан с профессиональным становлением личности будущего специалиста. Задача преподавателя высшего учебного заведения заключается в создании педагогических условий эффективной педагогической фасилитации творческой деятельности студентов, направленной на формирование у студентов готовности к творчеству, развитие психолого-педагогической компетентности, творческого отношения к будущей профессиональной деятельности, воспитание у студенческой молодежи творческих способностей, что способствует профессиональному творческому саморазвитию личности. Это и обосновывает перспективу дальнейших наших исследований.

Следовательно, возникает объективная необходимость профессионально-педагогической подготовки будущих воспитателей к педагогическому творчеству как

важнейшей составляющей квалификационной характеристики специалиста дошкольного образования.

Список литературы:

1. Кульчицкая Е. И. Сирень одаренности в саду творчества / Е. И. Кульчицкая. В. А. Моляко. – Житомир, 2008. – С. 28.
2. Ващенко Г. Хвороби в галузі національної пам'яті. / Г. Ващенко – Київ, 2003 – С. 55.
3. Ващенко Г. Праці з педагогіки та психології. Твори. Том 4 / Г. Ващенко – Київ, 2000. – С. 347.
4. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. у 2-х т. Т.1. / Ред. кол.: В. Н. Столетов (пред) и др. – Київ, 1983. – С. 39.
5. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. Кн. 2. / за ред. Є. І. Коваленко; упоряд. прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – Київ, 1997.– С. 155.
6. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта /А. С. Макаренко // пед. сочинения : в 7 т. Т.5 – Москва, 1958. – С. 269.
7. Сухомлинский В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 4 / В. О. Сухомлинський. Київ. – С. 19-20, 421.
8. Волков И. П. Учим творчеству: Опыт работы учителя труда и рисования школы № 2 г. Реутова Московской обл. / И.П. Волков – 2-е изд. – Москва, 1988. – С. 98.
9. Педагогічний пошук / Упорядник І. М. Баженова. – Київ, 1988. – 496 с.
10. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – Грозный, 1976. – С. 65.

*Svitlana Hlazunova, audiologist and special pedagogy
City Medical Center for Hearing and Speech kyiv*

Correctional and educational support to parents in rehabilitation of children with cochlear implants

Abstract. In the article the technique of hearing and speech rehabilitation for preschool children has been considered, the role of a family has been explored in this process. The necessity of taking into account of the individual characteristics of each child with a cochlear implant has been noticed.

Key words: hearing and speech training, cochlear implant, hearing and speech rehabilitation for a child, correctional and educational assistance, psychological support, technique of developing of hearing and speech understanding.

Коррекционно-педагогическая поддержка родителей в реабилитации детей с кохлеарными имплантами

*Светлана Глазунова, аудиолог и сурдопедагог
Городского медицинского центра проблем слуха и речи "СУВАГ", г.Киев*

Аннотация. В статье рассматривается методика работы по слухоречевой реабилитации дошкольников, раскрывается роль семьи в этом процессе. Указывается на необходимость учета индивидуальных особенностей каждого ребенка с кохлеарным имплантом.

Ключевые слова: сурдопедагогика, кохлеарный имплант, слухоречевая реабилитация ребенка, коррекционно-педагогическая помощь, психологическая поддержка, методика развития слуха и понимания речи.

Родители являются главными учителями по развитию и пониманию речи ребенка. Их роль особенно важна, когда необходимо помочь ребенку с кохлеарным имплантом научиться жить среди сверстников и взрослых, т. е. стать полноценным членом общества. Поэтому задача специалистов-сурдопедагогов научить родителей, близких эффективно использовать любую ежедневную ситуацию для слухоречевой реабилитации их малыша.

Выбор форм, методов и приемов обучения, зависит от уровня общего и слухоречевого развития имплантированного ребенка. Известно, что уровень общего и слухоречевого развития дошкольников с кохлеарным имплантом крайне неоднороден. Дети с высоким уровнем общего и слухоречевого развития могут успешно обучаться в массовых учреждениях, получать необходимую им коррекционную помощь в центрах кохлеарной имплантации, центрах реабилитации слуха и речи.

После проведения операции по кохлеарной имплантации перед семьей в целом и перед ребенком в частности возникает множество проблем, которые необходимо решать в течение длительного периода времени. Конечно, многое зависит от специалистов, проводящих реабилитацию имплантированного ребенка. Но психологическая и коррекционно-педагогическая работа с их стороны может дать ожидаемый результат только при тесном сотрудничестве с родителями и близкими ребенка. Поэтому активное участие родителей и близких в слухоречевой реабилитации ребенка – важный фактор данного процесса. Он обусловлен тем, что овладение ребенком языковой системой в норме происходит в течение всего дня. Родители и близкие должны выполнять значительную часть работы по развитию слуха и речи в соответствии с рекомендациями специалистов /6/.

Ребенок, семья, врачи и педагоги обязаны действовать сообща, чтобы добиться хорошего результата. Очень важно, чтобы семья уделяла особое внимание развитию слуха и речи ребенка. Акцент на речевых и слуховых навыках должен сохраняться и тогда, когда ребенок пойдет в школу.

Уже во время первых бесед родителей с сурдопедагогом важно обсудить наиболее приемлемые формы оказания психологической и коррекционно-педагогической помощи их ребенку.

Главная задача первоначального периода реабилитации – открыть для ребенка новые возможности слухового восприятия речи и неречевых звучаний. Появление устойчивого интереса к новым звукам, а также развитие эмоционального общения родителей с ребенком помогают слухоречевому развитию малыша.

На первом году пользования кохлеарным имплантом сурдопедагог учит родителей внимательно наблюдать и фиксировать слухоречевые реакции малыша, обучает их работе по развитию слухового восприятия неречевых и речевых звучаний, формированию и развитию устной речи – её восприятию и воспроизведению. Специалист обсуждает и предлагает наиболее приемлемую форму работы с ребенком дома, демонстрирует родителям различные приемы и способы работы для налаживания эмоционального контакта с малышом, для развития совместной деятельности с ним, а главное – для формирования у него потребности в общении. Ведь лишь осознанное стремление родителей понять ребенка, поверить в его новые возможности и терпеливо преодолевать возникающие трудности в коммуникации и взаимодействии гарантирует успех реабилитации.

В первоначальный период адаптации ребенка к кохлеарному импланту важно соблюдать следующие рекомендации, хорошо известные в сурдопедагогике /1;3/:

1. Создать ребенку благоприятную эмоционально комфортную обстановку в семье, которая необходима для перестройки его коммуникации, доброжелательное отношение взрослых к малышу, основанное на любви, терпении, понимании и вере в его возможности.

2. Обеспечивать ребенка яркими эмоциональными впечатлениями во время игр и занятий, в повседневной жизнедеятельности, которые способствуют установлению доверительных эмоциональных отношений с малышом и вызывают у него интерес к взрослому.

3. Создавать ребенку с кохлеарным имплантом «предметно-звучащую» окружающую среду. Использовать разнообразные звучания и звучащие предметы для

развития у малыша слухового восприятия, внимания и формирования у него интереса к любому звуку окружающего мира.

4. Учить ребенка находить источник звучания и соотносить с ним звук, самостоятельно действуя с предметами, обследовать их на предмет звучания так, как это делает его нормальнослышающий сверстник.

5. Общаться с ребенком в знакомой обстановке, естественной, интонационно-окрашенной речью в нормальном темпе, не утрируя артикуляцию.

6. Развивать эмоциональные отношения между ребенком и его близкими. Ведь именно с эмоционального общения начинается и становление речевого общения ребенка со взрослым.

7. Использовать любые моменты общения взрослого с ребенком во время ухода за ним, кормления, прогулки, игры и т.д. для формирования и развития его речи. Обращать особое внимание на домашние моменты, в которых многократно повторяются одни и те же ситуации, используется один и тот же речевой материал. Называть предметы тогда, когда ребенок в них особо заинтересован, а действия или движения – когда они выполняются. Взрослый должен постоянно комментировать все действия, выполняемые им и ребенком, стимулировать малыша их повторению. Это способствует формированию речи (ее пониманию и воспроизведению).

8. Использовать любимые игрушки и предметы ребенка для развития его речи (прежде всего понимания), предлагая сначала простые речевые инструкции, а затем постепенно усложняя их. Создавать ситуации, побуждающие ребенка выполнять предлагаемые действия.

9. Поддерживать у ребенка потребность в вокализациях, лепетной речи, развивать его способность подражать звукам и словам, произносимым взрослым, побуждать малыша все чаще произносить в процессе общения: слова, простые и распространенные фразы.

10. Создавать условия для общения ребенка с окружающими его взрослыми (дома, во время прогулок, в детском саду, в магазине и т.д.) и детьми. Очень важно, например, организовывать совместные игры со сверстниками на детской площадке и т.п.

11. Творчески использовать в процессе занятий другие советы специалистов. Помимо этого родителям необходимо проводить специальные занятия-игры по развитию слухового восприятия, формированию и развитию речи, в том числе и за столом. Как правило, для этого используется первая половина дня до прогулки (время после завтрака). Организуя занятия, важно учитывать индивидуальные возможности ребенка, т.е. стараться не превышать длительность и количество занятий, допустимые в данном возрасте, менять виды деятельности. Пусть на первых порах они будут кратковременными, более легкими, но непременно интересными. Постепенно ребенок привыкнет к занятиям, и будет воспринимать их как неотъемлемую часть своей повседневной жизни. Отличительная черта реабилитационных занятий с ребенком — их игровая форма и разнообразие видов деятельности.

Создание благоприятной эмоциональной обстановки, правильная организация жизни ребенка дома и за его пределами являются необходимыми условиями для начала работы по формированию коммуникации и взаимодействия ребенка со слышащим окружением.

На этом этапе для сурдопедагога крайне важно установить доверительные отношения с родителями и с остальными членами семьи, так как им предстоит на

протяжении достаточно длительного времени следовать рекомендациям специалиста, обсуждать с ним достижения, трудности, а иногда и неудачи при работе с ребенком дома. Как правило, сурдопедагог сразу же вовлекает родителей в занятие, знакомит с методикой работы, выслушивает их замечания, демонстрирует им различные приемы и способы налаживания эмоционального контакта с малышом для формирования у него потребности в коммуникации и для развития взаимодействия с ним /4, стр.4/.

При работе с ребенком после кохлеарной имплантации (КИ), необходимо следовать таким правилам:

- ребёнок должен постоянно носить кохлеарный имплант;
- взрослый находится со стороны импланта или перед ребенком;
- прежде чем говорить с ребёнком, нужно привлечь его внимание к себе;
- при общении с ребёнком лучше говорить голосом нормальной громкости, простыми фразами, выделяя ключевые слова фразы;
- стимулировать любые голосовые реакции ребенка и его попытки говорить;
- использовать ситуации, побуждающие к голосовым реакциям, речи;
- необходимо постоянно объяснять ребёнку значение новых слов и фраз, проверять их понимание, стимулировать малыша самостоятельно их использовать, а не только повторять;
- при общении с ребёнком важно часто задавать ему вопросы;
- необходимо внимательно относиться к речи ребёнка, следить за правильностью построения высказывания, согласованием слов в высказывании;
- относиться как к обычному (полноценному) ребенку, избегать излишней опеки.

Важно очертить задачи родителей при настройке процессора кохлеарного импланта. А это прежде всего:

1. Подготовка ребенка к настройке процессора кохлеарного импланта.
2. Стимулирование появления у ребенка интереса к окружающим звукам, обучение его прислушиваться к разным звукам, узнавать звуки, реагировать на имя, воспринимать речь.
3. Вызывание голосовых реакций, развитие устной речи у ребенка.
4. Наблюдение за реакциями ребенка на разные звуки, голос, особенно за неприятными реакциями на звуки, и передача этой информации аудиологу, сурдопедагогу.
5. Информирование сурдопедагога и аудиолога о развитии восприятия речи и устной речи у ребенка /2, с.396/.

Наработки ученых И.В. Королевой, Э. И. Мироновой, Н.В. Тарасовой, и др. дают возможность определить наиболее оптимальные условия для развития слуха и понимания речи на начальном этапе у имплантированных детей.

1. Ребенку необходимо постоянно носить кохлеарный имплант, процессор кохлеарного импланта должен быть хорошо настроен.
2. Во время первых занятий следует исключать шумы.
3. При общении с ребенком лучше находиться рядом с ним со стороны импланта на расстоянии до 1 метра или перед ним.

4. Прежде чем говорить с ребенком, взрослый должен привлечь его внимание к себе.

5. Общаться с ребенком лучше простыми фразами, выделяя голосом ключевые слова и словосочетания.

6. Говорить с ребенком надо голосом нормальной громкости, чуть медленнее обычного отчетливо произнося слова.

7. Ребенок лучше понимает и запоминает речь, если слова и фразы повторяются.

8. Надо выделять голосом наиболее тихие части слов, предлоги, окончания, безударные слоги.

9. Постоянно привлекать внимание ребенка к окружающим звукам и речи, повторять услышанный звук с ребенком (произвести действие). Это особенно важно в первый год после имплантации. Если ребенок услышал звук, надо научить его искать источник звука.

10. Учить ребенка узнавать отдельные звуки речи, чтобы он мог хорошо воспринимать речь окружающих.

11. У маленьких детей важно стимулировать любые голосовые реакции и попытки говорить, прося ребенка повторить произносимые взрослым слова или ответить на вопрос, давая ему образец ответа. На занятиях и в процессе повседневного общения необходимо создавать ситуации, которые подталкивали бы ребенка к использованию речи.

12. Необходимо постоянно объяснять малышу значение новых слов и фраз, проверять их понимание, стимулировать его самостоятельно их использовать, а не только повторять.

13. При общении с ребенком важно часто задавать ему вопросы, хотя первое время родителям нужно будет самим на них отвечать. Это способствует развитию у ребенка мышления, понимания речи, а позднее стремления и умения самому задавать вопросы.

14. Необходимо внимательно относиться к речи ребенка, следить за правильностью построения предложения, согласованием слов за правильностью словоизменения и словоупотребления. Следует поправлять ребенка, если он ошибся, давая правильный вариант, просить ребенка повторить за вами.

15. Учить малыша развивать двигательную активность (крупная и мелкая моторика).

16. Развитие эмоционально-волевых качеств /5/.

Показателем эффективности проводимой работы с родителями и свидетельством формирующегося понимания речи ребенком являются именно его адекватные действия в быту и на занятиях.

Полноценноехождение первоначального периода благоприятно влияет как на общее, так и на слухоречевое развитие ребенка, на его общение с близкими людьми и способствует гармонизации его отношений с окружающим миром.

Для успешной реабилитации имплантированного ребенка первостепенное значение имеет деятельная, активная позиция родителей, проявляющаяся в стремлении понять особенности нарушенного развития ребенка и желании овладеть необходимыми знаниями и умениями для оказания ему коррекционно-развивающей помощи.

А именно от полноты взаимоотношений детей после (КИ) с родителями и другими членами семьи во многом зависит то, насколько адекватными будут их отношения с социальной средой.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что современная сурдология обладает необходимым методическим ресурсом, чтобы обеспечить родителей коррекционно-педагогической поддержкой в реабилитации детей с кохлеарными имплантами.

Список литературы:

1. Королева И.В. Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами. – Санкт-Петербург, 2006. – 102 с.
2. Королева И.В. Введение в аудиологию и слухопротезирование // И.В.Королева. – СПб.: КАРО, 2012. – 400 с.– (Серия “Специальная педагогика”).
3. Зонтова О.В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации. Методические рекомендации. – Санкт-Петербург, 2008. – 47 с.
4. Сатаева А.И. Первоначальный период работы с глухими дошкольниками после кохлеарной имплантации//Дефектология. – 2012. – №2.С.52– 60.
5. <http://mdouckrnsk.rusedu.net/category/523/1281/page/3>
6. <http://cdik-tver.ru/advices.php?a=14>

*Dvoryatkina Svetlana, Yelets State Bunin University,
Professor, Doctor of Pedagogic Sciences,
the Faculty of Physics and Mathematics*

Ensuring technology of development gradation the example of mathematical disciplines cycle

Abstract: In this article a developed a project of the gradation of technology development of probabilistic thinking style in learning mathematical. The advantage of the author's technology compared to existing theory and practice, built its organizational structure, determined the optimal component composition.

Keywords: innovative technology, gradational development, probabilistic thinking style.

*Дворяткина Светлана, Елецкий государственный университет
им. И.А.Бунина, профессор, доктор педагогических наук,
физико-математический факультет*

Технология обеспечения градационного развития ВСМ студентов: на примере дисциплин математического цикла

Аннотация: В статье реализуется проект технологии градационного развития вероятностного стиля мышления в процессе обучения математическим дисциплинам. Показано преимущество авторской технологии в сравнении с существующими в теории и практике, выстроена организационная структура, определен оптимальный компонентный состав.

Ключевые слова: инновационная технология, градационное развитие, вероятностный стиль мышления.

Современные педагогические технологии означают способ реализации постнеклассической парадигмы образования, в соответствии с которой приоритетной целью становится формирование общей культуры обучаемого, устранение противоречия между естественнонаучной и гуманитарной культурой, и как следствие создание оптимальных условий для самореализации и саморазвития личности, стимулирующих формирование профессиональных качеств. Для высшей школы внедрение педагогических технологий актуально по причине того, что ее представители «не имеют от дидактики той поддержки, которая необходима для решения проблем, связанных с организацией педагогической деятельности в вузе» [1].

В XXI веке понятие «технология» стало очень популярным, однако нет единой экспликации данного понятия в категориальном аппарате педагогики. Термин «педагогическая технология» функционирует в науке на нескольких уровнях. Первый,

общепедагогический (общедидактический) уровень: общепедагогическая технология характеризует целостный образовательный процесс в конкретном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения. На этом уровне педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов образовательного процесса.

Второй, частнометодический (предметный) уровень: частнопредметная педагогическая технология употребляется в значении «частная методика», т.е. как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках конкретного предмета или отдельного автора (методика преподавания предметов, авторская методика).

Третий, локальный (модульный) уровень: локальная технология представляет собой технологию отдельных модулей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирования понятий, воспитание отдельных личностных качеств, технология урока, усвоения новых знаний, повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.).

На наш взгляд, педагогическая технология представляет собой скорректированную с учетом современных требований к образовательному процессу учебно-воспитательную программу, направленную на овладение студентами общекультурными и профессиональными компетенциями и обеспечивающую эффективность процесса их подготовки к профессиональной деятельности в современных условиях. Из всего существующего обширного арсенала образовательных технологий к наиболее востребованным в высшей школе относятся технологии, ориентированные на формирование системного знания, активизирующие познавательную деятельность студентов, формирующие и развивающие механизмы мыслительной деятельности. Мы предлагаем внедрение в практику обучения педагогической **технологии обеспечения градационного развития вероятностного стиля мышления студентов.**

Данная формулировка содержит несколько опорных номинативов, которые, с одной стороны, определяют сущность технологии, а с другой, дают возможность корректировать соотношение обозначенных номинативов между собой, чтобы уточнить направление исследования.

Вполне определенная константа в предложенном названии – **вероятностный стиль мышления (ВСМ)**. Под ВСМ понимаем индивидуальную систему интеллектуальных стратегий, способов, приёмов, принципов, форм, идей вероятностно-статистического описания и познания закономерностей окружающего мира на основе: сочетания модальностей восприятия и первичного усвоения учебного материала; активизации взаимодействия логического и интуитивного типов мышления; интеграции логических и вероятностных форм мышления; качественного обогащения мыслительных операций через формирование системных знаний.

Далее – **градация**. Слово «градация» латинского происхождения. В переводе «gradatio» означает постепенное повышение. Градация представляет собой последовательное, постепенное изменение какого-либо свойства, либо последовательность в расположении этапов какого-либо процесса. Устанавливая значение слова «градация» в других словосочетаниях, необходимо четко представлять себе, что означает **градационное развитие** - это естественный многоступенчатый процесс,

характеризующий качественное постепенное изменение параметров системы, путем последовательного (непрерывного) перехода системы из одного состояния в другое. Градационное развитие осуществляется за счет внутренне присущего всему живому стремления к совершенствованию.

Таким образом, **технология обеспечения градационного развития ВСМ** позволяет осуществить последовательный переход из фиксируемого исходного состояния в прогнозируемое устойчивое, где каждое состояние представляет собой определенный уровень со сложной структурой и целостной совокупностью характеристик ВСМ, принадлежащих по своим параметрам соответствующей фрактальной базе. Каждый уровень развития ВСМ отражает систему качеств личности студента, составляющих основу его профессионально-личностного становления.

Технология относится к технологиям управления с организационным механизмом дискретного действия и установления обратной связи. Особенность данной технологии состоит в том, что организация управляемого процесса характеризуется наличием непрерывной функциональной связи между любым из переходных состояний управляемого познавательного процесса, то есть каждое текущее состояние управляемого процесса детерминируется предыдущим, а управляющее действие осуществляется дискретно и избирательно.

Основной задачей педагогической технологии является диагностируемое определение целей обучения и разработка материалов для объективного контроля за качеством знаний студентов на всех этапах обучения. Технология обеспечения градационного развития ВСМ направлена **на целевые установки:**

- развитие ВСМ студентов путем активизации психологических процессов через создание развивающей среды при выбранной стратегии конфликтов стилей учения и стилей преподавания;
- всестороннее и гармоничное развитие личности студента, предполагающее максимальное развитие интеллектуальной, познавательной, нравственной, мотивационной, социальной сфер на основе диалога естественнонаучной и гуманитарной культур;
- воспитание доминанты саморазвития и самосовершенствования личности специалиста;
- формирование индивидуальных траекторий обучения с учетом психологических характеристик, интересов, ценностей и дифференциации учебного материала по профилю обучения, сложности и проблемности на основе принципа дополнительности.

В качестве **концептуальной основы** нами выбран системный подход. Педагогическая технология базируется также на концепции фундирования опыта личности (В.Д. Шадриков, Е.И. Смирнов и др.), отражающей процесс становления личности специалиста в опоре на поэтапное расширение и углубление его личностных и профессиональных качеств. К технологии обеспечения градационного развития ВСМ предъявляем базовые **методологические требования:**

1. *Системность.* Педагогическая технология должна обладать всеми существенными признаками системы: целостностью, интегративностью, иерархичностью, связанностью, динамичностью.

2. *Наукоемкость*. Означает соответствие определенной научной концепции, включая философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснования достижений образовательных целей.

3. *Эффективность*. Указывает на то, что педагогическая технология должна гарантировать фактические результаты обучения потребностям заказчика с его современными требованиями при оптимальных кадровых, информационных, финансовых и временных ресурсах.

4. *Управляемость*. Предполагает возможность анализа и поэтапной диагностики, оценки и прогноза, варьирования средств и методов, оперативного контроля с заданным малым шагом дискретизации как самого процесса обучения, воспитания и развития, так и его участников с целью коррекции результатов обучения.

5. *Универсальность*. Подразумевает возможность применения педагогической технологии для обучающихся с неодинаковым уровнем развития и ориентирована на овладение любой профессией.

6. *IT поддержки*. Состоит в использовании электронных ресурсов, направленных на интенсификацию процесса обучения в условиях быстрого устаревания базы знаний специалиста, полученных в ходе профессионального образования, и стремительного обновления информационных знаниевых массивов.

7. *Интегративность*. Авторская технология дополняет и усиливает развивающие технологий школьного обучения (технология саморазвивающего обучения Г. К. Селевко, личностно-ориентированного развивающего обучения И. С. Якиманской, развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности И. П. Волкова, Г. С. Альтшуллера и др.), она также взаимосвязана с технологиями на основе эффективности управления и организации учебного процесса (технология индивидуализации обучения И. Э. Унта, А. С. Границкой, В. Д. Шадрикова и компьютерные технологии).

8. *Элективность*. Технология предоставляет студентам максимальную возможность самостоятельного выбора образовательных маршрутов обучения с учетом индивидуальных особенностей, интересов, ценностей и дифференциации учебного материала по профилю обучения, сложности и проблемности и получение на этой основе системного знания.

Технология обеспечения градационного развития ВСМ строится на специальных **принципах**: включенности вероятности в структуру и содержание познания, фундирования, моделирования, фрактальности, неопределенности, трансдисциплинарности, разумной строгости, полимотивации, профессиональной культуры, системогенетичности.

Особенности содержания. Технология реализуется посредством формирования содержания математического материала с целью удовлетворения образовательных, духовных, профессиональных потребностей личности, направленных на развитие ее способностей.

1. В фазе анализа, отбора и структурирования учебного материала, в выборе способов первичного его представления применяем фрактальный подход. Содержательной базой выступает множество ключевых математических понятий, составляющих каркас учебного материала. Разработка их структуры с использованием базовых свойств фракталов – самоподобие и сохранение инварианта – позволяет не только устанавливать логические связи между отдельными понятиями конкретной предметной

области, но и контролировать и оптимизировать процесс интеграции научного знания в целом.

2. Фаза усвоения системы ключевых математических понятий, способов действий и операций с ними предполагает работу с расширяемым банком учебно-познавательных и исследовательских задач по математике, представленным в виде классификационной матрицы.

Задача есть универсальное средство организации мыслительной деятельности обучающихся, посредством которой может конструироваться «контекст познания» как условие актуализации действий и операций познавательного и преобразовательного характера. При этом организация мыслительной деятельности студентов несет в себе четко выраженную функцию управления ею. Разработка банка междисциплинарных учебно-познавательных задач способствует развитию ВСМ студентов, обеспечивающего соответствующий уровень достижения в учебно-воспитательной и последующей профессиональной деятельности. Подробное описание расширяемого банка учебно-познавательных и исследовательских задач по математике рассмотрено в работе [2].

3. Особенности диалога культур в образовательном пространстве реализуются в интеграции инвариантной духовно-нравственной составляющей с базовым учебным материалом, что влечет необходимость корректировки содержания обучения при организации учебной и исследовательской деятельности студентов. Введение исторических экскурсов о научных, философских и религиозных поисках великих математиков на лекциях, разработка тем рефератов, эссе для самостоятельной работы студентов, направленных на формирование не только научного мировоззрения, но и на воспитание духовно-нравственных основ личности, формированию общекультурных навыков поведения, обретению студентами универсальных способов духовно-нравственной деятельности.

Процессуальный компонент. Чтобы учебно-познавательная деятельность студентов была более эффективной и решала возложенные на нее дидактические, психологические, гносеологические и другие задачи, ее необходимо координировать, направлять с нужную сторону и обеспечивать требуемый уровень взаимодействия между субъектами деятельности образовательного процесса. Характер взаимодействия зависит от того, какая составляющая учебно-педагогической деятельности координируется. Функции управления организуются на основе принципа дополненности с помощью активизации методов и форм обучения, которые представляют совокупность способов воздействия субъекта на объект управления с целью формирования и развития ВСМ в процессе обучения математике на основе диалога культур. Мы выделяем совокупность методов, направленных на:

1. Развитие взаимодействия логического и интуитивного типов мышления, интегративности синхронизации полушарий мозга (сочетание классических методов логики и эвристических методов (синектики, инверсий, разнонаучного видения), поисковых и исследовательских методов (проектов, кейс-методы); индуктивных и аксиоматико-дедуктивных методов; репродуктивных и проблемного обучения);

2. Развитие когнитивной сферы обучающихся, формирование системных предметных и метапредметных знаний (системного анализа, информационно-рецептивные, продуктивные, активные методы, компьютерного обучения);

3. Формирование системы духовно-нравственных ценностей (системного анализа, историчности, рефлексии, самооценки);

4. Стимулирование и формирование мотивационной сферы, призванной активировать студентов и побудить их эффективно трудиться для достижения поставленных целей и выработанных планов (познавательные методы мотивации – проблемные, исследовательские, эвристические, кейс-методы; волевые методы мотивации – самооценки, рефлексии; социальные методы мотивации – рецензирование, взаимопроверка, коллективные проекты);

5. Корректировку и развитие каналов восприятия (наглядного моделирования; компьютерной визуализации информации и словесные);

6. Оценку эффективности выполнения управленческих функций в рамках данной технологии (методы контроля, фрактальные методы).

Необходимым условием реализации технологии является организация развивающей среды обучения. В связи с этим, учитывая специфические особенности студентов технических и гуманитарных направлений подготовки (способ восприятия и доминирующий тип мышления) используем те методы и формы обучения, которые способствуют созданию *конфликта стилей преподавания и учения* (рис. 1).

Для диагностики и контроля качества усвоения учебного материала, а также определения количества установившихся связей между кластерами вновь усвоенного и старого материала путем анализа ширины и скорости разрастания древовидных фрактальных структур, используем фрактальные методы оценки. В отличие от природных фракталов, рост которых представляет собой неуправляемый процесс, устанавливая горизонтальные связи и не акцентируя внимание на формирующихся второстепенных, мы тем самым управляем учебным процессом. В частности, возможна формовка общей внешней структуры усвоения учебного материала и развития мыслительной деятельности студентов в целом. Использование фрактальных методов оценки сложноорганизованных процессов в педагогических системах с элементами динамического хаоса, базирующихся на системном подходе, позволяет оперативно с заданным малым шагом дискретизации контролировать учебно-воспитательную деятельность, анализируя возрастание или убывание энтропии, и, согласно полученным данным установленной обратной связи, дозировать обращение к заранее организованным базовым банкам данных.



Рис. 1. Структурная схема технологии обеспечения градиционного развития ВСМ студентов в процессе обучения математике

В заключение отметим: предложенная технология обеспечения градиционного развития ВСМ студентов в процессе обучения математике способствует целостности усвоения курса математики, что порождает развитие личности специалиста любой профессиональной области, способность быстро адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, самостоятельно критически мыслить, видеть возникающие проблемы и находить их решения, грамотно работать с информацией, самостоятельно развивать свой интеллект. Получение гарантированных результатов обучения как по глубине понимания материала, так и по количественным показателям непосредственно связано с повышением уровня технологичности обучения математике, зависит от активности внедрения и использования современных информационных и коммуникационных технологий.

Список литературы:

1. Афанасьев В.В. Педагогические технологии управления учебно-познавательной деятельностью студентов в высшей профессиональной школе: дис... д-ра пед наук. – М., 2003. – 497 с.
2. Дворяткина, С.Н. Обучающая система учебно-познавательных задач по теории вероятностей и статистике как средство управления развитием мыслительной деятельности студентов// Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика».- 2011.- №4.- С. 89-95.

*Kurnosova Svetlana,
Vitus Bering Kamchatka State University,
Professor of the Pedagogics Chair,
Doctor of pedagogical sciences, assistant professor*

The urgency of education of emotional responsiveness in younger schoolchildren

Abstract: in article the urgency of education of emotional responsiveness at younger schoolboys as is opened by an important component of social potential of a society. The publication focuses on the social, psychological and pedagogical aspects of the problem.

Keywords: the emotional responsiveness, the upbringing of emotional responsiveness, present younger schoolboy

*Курносова Светлана Анатольевна,
Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга,
профессор кафедры педагогики, доктор педагогических наук, доцент*

Актуальность воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников

Аннотация: в статье раскрыта актуальность воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников как важной составляющей социального потенциала общества. В публикации рассматриваются социальный, психологический и педагогический аспекты проблемы.

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость, воспитание эмоциональной отзывчивости, современный младший школьник

Отличительной чертой изменений российского образования в начале XXI века является его направленность на преодоление имеющихся негативных тенденций в развитии человеческого потенциала, которые в том числе характеризуются деформацией этических и ценностных аспектов бытия, эмоционально-волевой сферы, отношений молодых людей, прагматизмом мышления подрастающего поколения, эмоциональной глухотой, отчуждением от мира и себя.

Социологические исследования показывают, что духовные потребности современных детей весьма занижены, их психическое и физическое здоровье нуждается в серьёзной коррекции (90% детей школьного возраста имеют отклонения в физическом и психическом развитии), для современной молодёжи ориентация на собственные силы, на личную успешность стала заметно преобладать над ценностями общественной

значимости. О.В. Гукаленко и А.Я. Данилюк отмечают, что относительно новым для последних десятилетий явлением стало участие детей в войнах взрослых, что разрушает детское сознание, ранит душу очень молодого человека, приводит к формированию у подрастающего поколения агрессии, жестокости, нетерпимости, озлобленности [1].

Согласно современным психологическим исследованиям (Психологический институт РАО, Институт психологии РАН, Московский психолого-педагогический университет, факультет психологии МГУ имени Ломоносова и др.), современный младший школьник разительно отличается от ребёнка 90-х годов прошлого века снижением креативности, любознательности, воображения, интереса к общению друг с другом. У 25% детей младшего школьного возраста отмечается недостаточная социальная компетентность, беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. При этом прослеживается опасная тенденция, когда более 30% самостоятельных решений, предложенных детьми, имеют явно агрессивный характер [2]. Умеют сострадать другим детям мальчики лишь в возрасте до 8 лет, девочки до 9–10 лет, сорадоваться могут мальчики примерно до 7 лет, девочки же практически не умеют этого делать [3]. У учёных вызывают тревогу такие изменения современных младших школьников, как потеря интереса к общению друг с другом, чувства эмоционального дискомфорта, ненужности взрослому миру, неверия в себя. Впоследствии, в подростковом возрасте, негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций школьников проявляется в том, что эмоциональные и нравственные ценности – чуткость, терпимость, умение сопереживать – занимают последние места в иерархии личностных ценностей. Д.И. Фельдштейн указывает на неблагоприятный прогноз дальнейших изменений в развитии личности ребёнка, связывая это с негативным влиянием социокультурной ситуации, для которой характерны дискредитация нравственных ориентиров, актуализация потребительства, отчуждённость в отношениях, обеднение общения [2].

Наше исследование, охватившее около восьми тысяч детей 6–11 лет, подтверждает результаты социологических исследований в той их части, которая касается отношения младшего школьника к самому себе, к другим людям и природе:

- лишь 17,3% детей умеют общаться со своим «внутренним человеком», только 23% детей имеют опыт наблюдения за своим настроением и анализа своих ощущений от общения с людьми и животными, размышляют о многообразии собственных эмоций, испытываемых по отношению к одному и тому же объекту;

- только треть учащихся (33,6%) умеют предположить, как их эмоциональные реакции эмоционально воспринимаются и оцениваются другими людьми, в оценках своих поступков и поступков других людей ориентируются на чувства другого человека, умеют посмотреть на ситуацию его глазами, дать объяснение его поступку;

- к сожалению, только 30% учащихся размышляют о других людях, о животных и растениях не с точки зрения их полезности, а с эмоционально-эстетических и эмоционально-этических позиций;

- с одной стороны, значительная часть детей (88,5%) умеют помочь однокласснику, учителю, участвуют в природоохранной и милосердной деятельности школы, с другой – ученики делают это по инициативе классного руководителя и избегают дел, направленных на общее благо – субботник, дежурство по классу, столовой, украшение школьного кабинета или коридора к праздникам и т.п.;

– огорчает тот факт, что меньше половины младших школьников (48,2%) с удовольствием передают эмоциональную сторону общения в продуктах творческой деятельности, при этом в творческих работах детей присутствуют стереотипные образы, не отражается динамика жизни, в палитре красок отсутствуют тонкие оттенки для более точной передачи многообразия эмоциональных переживаний.

Одной из причин выявленного низкого уровня сформированности эмоциональной отзывчивости детей является объективная ситуация, сложившаяся в нашей стране. Эмоциональная отзывчивость как личностное качество оказывается менее востребованной (по сравнению с предприимчивостью, практичностью, расчётливостью, опасными для нравственной устойчивости личности) в условиях массовых фрустраций, потери морально-нравственных ориентиров, вызванных изменениями в ценностно-нормативной системе, происходящими, по мнению С.Н. Гаврова, на современном этапе в российском обществе [4]. Наряду с ускорением социокультурной динамики, переходом России к более технологичному, информационному, открытому обществу происходит разрушение простых, тёплых, личностных человеческих связей. Издержкой высокого темпа социокультурной динамики становится появление некоторой усталости, цинизма, ориентация молодых людей в большей мере на индивидуальные стратегии достижения жизненного успеха, чем на общество социальной справедливости [4].

Общественное осмысление современных условий человеческого бытия, ознаменованных ростом числа преступлений против Жизни – конкретного человека, народа, природы, – ориентируют образование на воспитание человека, способного отождествлять себя с жизнью других людей и природы, имеющего положительную установку на Другого, умеющего нести ответственность за свои поступки; воспитание личности, стили жизнотворчества которой будут созвучны стилям гуманистического общества.

Школа как «социальная мастерская» (П.А. Сорокин) [5], важнейший социальный институт, ответственный за социальное воспроизводство, всегда была важным звеном в социализации и инкультурации подрастающих поколений, в «опережающей подготовке» молодых людей, готовых к сотрудничеству, к трудовой деятельности, обладающих чувством ответственности за судьбу страны, за её экономическое процветание. В сложившихся условиях школа призвана готовить человека с особой мотивацией включения в общественную жизнедеятельность, а именно – способного исходить в решении поставленной перед ним задачи не из простого учёта социальной потребности и не выбирать любые средства, приводящие к успеху, а соотносить цель и средства с общечеловеческими и личностными ценностями.

Эти изменения нашли отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [6], в котором обозначена задача развития этических чувств, доброжелательности, понимания и сопереживания чувствам других людей, воспитания у младшего поколения эмоционально-нравственной отзывчивости как важной составляющей социального потенциала общества.

Однако сосредоточенность традиционной школы на интеллекте учащихся делают задачу воспитания эмоциональной отзывчивости у детей во многом декларативной. В традиционном обучении школьников эмоции детей рассматриваются в основном в качестве психологического резерва в усвоении информации и не становятся содержанием образования. В учебные предметы цель воспитания эмоциональной отзывчивости у детей на определённом уровне не заложена и реализуется лишь эпизодически, при прохождении

некоторых разделов литературного чтения, окружающего мира для решения узких интеллектуальных задач. Всё это, как отмечает Д.И. Фельдштейн, происходит на фоне деградации воспитательного компонента в образовании [3].

Вместе с тем возраст 6–11 лет оказывается наиболее сензитивным для развития эмоциональной отзывчивости. Так, исследователь А.А. Плескачевская [7] указывает на совпадение сущностных характеристик детского и мифологического способов смыслообразования: детское сознание отличается от взрослого уровнем речевой структуры (языком) и способом структурирования реальности (смыслообразованием). Кардинальные отличия детского сознания от взрослого связаны именно с эмоциональной стороной структур сознания: для детского возраста характерно нерасчленимое единство процесса структурирования мира с сенсомоторной и эмоциональной реакцией. Детский способ смыслообразования схож с дивергентным способом структурирования мира, когда мысль расходится от начальной точки по всем направлениям ассоциативного поля. Дивергентный способ структурирования реальности значим не только как этап развития личности, но и чрезвычайно ценен для творческого акта. Поскольку двигательной силой общества является творческий потенциал его граждан, постольку, как утверждает А.А. Плескачевская, установка социума на «снятие детскости» негативно отражается на развитии общества в целом. Исследователь отмечает, что социальная идентификация в нашем рационализированном мире предполагает определённые требования к процессам, протекающим в сознании: рациональность мира взрослых переставляет акценты в работе детского сознания через соответствующую ей языковую структуру, научно-технический прогресс и присущую ему образовательную направленность. Поскольку характеристики процессов детского сознания противоположны по отношению к характеристикам процесса смыслообразования взрослого (последние отличаются рациональностью, тесно связанной с наукой, техникой), то процесс социализации и идентификации ребёнка вытесняет детский способ структурирования реальности, но именно он играет большую роль в разнообразных формах творческой деятельности взрослых. По мнению А.А. Плескачевской, поскольку характер бытийствования современного общества во многом зависит от творческих способностей человека, необходимо, чтобы взрослый и детский способ структурирования реальности дополняли друг друга: «А раз в процессе социальной идентификации усиливается только один способ за счёт угнетения другого, то это значительно снижает как наш творческий, так и витальный в целом, потенциал; следовательно, требуется создать специальные механизмы, направленные на поддержание и развитие в человеке «детского» способа смыслообразования» [7].

Актуальность воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников определяется, таким образом, во-первых, разительными отличиями современного младшего школьника от ребёнка 90-х годов прошлого века (характером восприятия, сознанием, мышлением, характером их ориентаций и другими характеристиками), связанными с иной социокультурной ситуацией развития современного человека; во-вторых, потребностью общества в эмоционально отзывчивых людях, гуманных по своему мировоззрению, поведению, по отношению к другим людям и природе, способных к творческой инициативе и ответственной самостоятельности в преобразовании действительности, способных ценить себя и других людей; в-третьих, ориентацией государственной образовательной политики на развитие у учащихся эмоциональной отзывчивости.

Список литературы:

1. Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Воспитание в современной России // Педагогика. – № 10. – 2005. – С. 12.
2. Фельдштейн Д.И. Изменяющийся ребёнок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Образовательная политика. – 2010. – № 5–6 (43–44). – С. 82–89.
3. Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века // Вестник спортивной науки. – № 4. – 2013. – С. 6.
4. Гавров С.Н. Социокультурная традиция и модернизация российского общества. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/gavr/02.php (дата обращения: 23.07.2014).
5. Сорокин П.А. Популярные очерки социальной педагогики и политики // Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы. – М.: Просвещение, 1993. – С. 38–56.
6. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2768> (дата обращения: 23.07.2014).
7. Плескачевская А.А. Феномен детства: семиотический аспект социально-философского анализа: дис. ... канд. философ. наук. – СПб., 1997. – С. 134–135.

*Matviychyna Svetlana, Financial and Economic
College Bukovina State Financial and Economic
University, teacher of college*

Development of a training module the student as a condition of self-development

Abstract: This article is devoted to the investigation of the process of self-development of college students. The author discusses the development of a training module on chemistry.

Keywords: self-development, stages self-development, features self-development, junior specialist, module, chemistry.

*Матвийчина Светлана, финансово-экономический колледж
Буковинского государственного финансово-экономического
университета, преподаватель колледжа*

Разработка учебного модуля студента как условие саморазвития

Аннотация: Эта статья посвящена исследованию процесса саморазвития студентов. Автор рассматривает построение учебного модуля по химии.

Ключевые слова: саморазвитие, этапы саморазвития, особенности саморазвития, младший специалист, модуль, химия.

Современные интеграционные процессы и научно-технический прогресс обусловили новые образовательные стандарты и приоритеты. Сейчас в качественно новом аспекте рассматривается профессиональная подготовка студентов в колледжах. В современном информационном обществе качество образования, которое получают будущие младшие специалисты - выпускники колледжа, должно выступать главным условием обеспечения высокого уровня их профессиональной компетентности. Для студентов учебный процесс должен стать условием для будущего профессионального становления. В современных условиях очень важно, чтобы образовательный процесс был направлен на формирование личности будущего специалиста, получающего образовательно-квалификационный уровень «младший специалист». Установлено, что на основании Болонской [1] декларации обучение не просто предполагает передачу студентам определенного объема фундаментальных знаний, но учит их добывать знания самостоятельно в течение всей жизни, а также применять полученные знания, навыки и умения.

Целью нашей статьи является исследование возможностей модульно-развивающей технологии для саморазвития студентов колледжа при изучении химии.

Прежде всего, кратко остановимся на характеристике общих аспектов саморазвития. Рассматривая саморазвитие личности, акцентируем внимание на следующих положениях:

- способствует самосовершенствованию и самореализации личности;
- внутренними стимулами являются потребности, мотивы, интересы и установки самой личности;
- внешними стимулами является воздействие среды и целенаправленное обучение, воспитание, самообучение, самовоспитание;
- саморазвитие личности не является произвольным и спонтанным процессом, оно носит деятельный характер (без собственных усилий в работе над собой личностное самосовершенствование невозможно) [2].

Специалистами [3; 4] выделены три общих этапа саморазвития. Первый этап предполагает осознание необходимости работы над собой. Он наступает тогда, когда недовольство собой соответствует внешним требованиям и стремлению стать лучшим. На первом этапе через педагогическое и личное руководство обеспечивается регулярное самонаблюдение и объективная самооценка, которые крайне необходимы для начального и последующего этапа самовоспитания.

Второй этап включает выработку конкретной программы работы над собственным саморазвитием. На этом этапе личность сравнивает свое «Я» в настоящем и «Я», каким представляет себя сама личность в будущем. На формирование образа «Каким я должен стать в процессе саморазвития» влияет жизненный опыт, опыт самовоспитания, идеалы, мечты, а также жизненные перипетии, с которыми личность встречается в повседневной жизни.

Третий этап – это активное осуществление программы саморазвития, который включает активные изменения себя и внешних обстоятельств. На этом этапе активно работают такие программы, как: ««Я» теперь и «Я» в будущем», «Требования ко мне, и мои собственные требования к себе».

Толчком к саморазвитию студента выступает внутренняя потребность в его осуществлении и стремление к самопознанию себя. В нашем видении, самопознание предполагает изучение себя как части природы, выражение своих биологических особенностей и потребностей. Оно также включает понимание себя, как части социума, осознание себя как морального и духовного феномена. Итак, мы считаем, что на основе изучения химии саморазвитие студентов колледжа можно активно стимулировать.

Осознание нового качества образовательной парадигмы в финансово-экономическом колледже побуждает преподавателей естественных дисциплин, в частности преподавателей химии к:

- созданию оптимальных условий для развития каждого студента в соответствии с его возможностями, способностями и потребностями с целью формирования у него системы химических знаний;
- совершенствованию учебного процесса и направлению его на развитие ключевых компетенций и стимулирование мотивационной направленности на саморазвитие каждого студента в частности.

Итак, на первый план выходит необходимость формировать у студентов колледжей готовность к саморазвитию, способствовать самосовершенствованию будущих специалистов. Вопросы саморазвития личности всегда находились в центре внимания ученых. В пользу исследования вопросов саморазвития свидетельствуют документы

международных организаций [5], которые на основе компетентностного подхода рассматривают подготовку специалистов через достижение ключевых компетенций.

Учитывая собственный опыт преподавателя химии финансово-экономического колледжа Буковинского государственного финансово-экономического университета, констатируем, что формирование компетентностей студентов наиболее целесообразно проводить через обновление содержания образования на основе внедрения современных технологий обучения, основанных на активных методах обучения и современных средствах обучения, которые предусматривают научно-исследовательскую деятельность студентов. В нашем видении, наиболее положительный эффект в формировании жизненно важных компетентностей личности студента при изучении химии можно получить через модульный принцип построения всего учебного курса. При этом преподаватель должен учитывать необходимость адаптации классической модульно-развивающей системы обучения к конкретным условиям колледжа.

Суть модульного обучения, на наш взгляд, заключается в том, чтобы студент смог самостоятельно овладеть учебной программой, выбирая свой индивидуальный уровень знаний. За основу мы брали трактовки учебного модуля, которые представлены в работах А. Фурмана [6]. А именно, учебный модуль студента, который изучает химию в финансово-экономическом колледже Буковинского государственного финансово-экономического университета - это целостная функциональная единица, которая оптимизирует психосоциальное развитие студента. Мы исходили из того, что учебный модуль представляет собой диалектическое единство системы знаний, норм и ценностей, а также содержит конкретные формы процессуально-функционального их воплощения. Весь учебный материал разбивался на отдельные дидактические блоки – модули, которые предусматривают определенные учебные достижения студента. В целом, модульный процесс реализует цели учебной деятельности при изучении химии и состоит из:

1. Проблемно-предметной фазы, в которой студенты воспринимают и осмысливают конкретный содержательный модуль (мотивационный, содержательно-поисковый, контрольно-смысловой мини-модули).

2. Формирующе-коррекционной фазы, в которой студенты имеют возможность приобрести практические умения и навыки, а также способы рефлексии собственной деятельности (адаптивно-преобразующий, системно-обобщающий, контрольно-рефлексивный мини-модули).

Отметим, что к перечню ключевых компетентностей относят: социальные; информационные; компетентности продуктивной творческой деятельности; коммуникативные; поликультурные; компетентности саморазвития и самообразования. Все эти компетентности взаимосвязаны и оказывают значительное влияние на социальное становление личности. Рассмотрим, как это происходит при изучении студентами химии в колледже.

В частности, *социальная* компетентность включает способность участвовать в социальной жизни, воспринимать и адаптировать инновации, самостоятельно решать и брать ответственность за принятое решение, эффективно планируя собственную учебную деятельность при изучении химии в колледже. В практическом плане учебные модули мы выстраивали таким образом, чтобы студенты могли постепенно овладевать опытом от познавательной осведомленности к проблемному осмыслению и творческому оперированию химическими знаниями.

Информационная компетентность студентов осуществляется в содержательно-поисковом модуле на основе того, что химические знания приобретаются студентами из разных источников и требуют упорядочения в ходе научно-исследовательской деятельности. Через решения проблемных задач студенты имеют возможность критически осмысливать информацию. С практической точки зрения положительные результаты в формировании информационной компетентности студентами при изучении химии мы получаем при использовании эвристической беседы и мозгового штурма. При формировании этого вида компетентности нами широко использовался метод проектов, который сопровождался студенческими мультимедийными презентациями собственных или групповых проектов по выбранной химической проблематике.

Формирование компетентности в *продуктивной творческой деятельности* объединяет по содержанию составляющие формирующе-коррекционной фазы учебного модуля. В практическом плане основное внимание уделялось отбору практических заданий для студентов по уровню сложности. Важная роль отводилась работе с химическими схемами и таблицами. К основным приемам, которые дают наибольший положительный эффект при формировании указанной компетентности, относим приемы развития мышления на основе алгоритмов сравнения, обобщения, классификации. Творческое сотрудничество студентов и преподавателей способствует приобретению нового опыта, развитию самостоятельного мышления, формированию химической образованности, которая предусматривает самостоятельный выбор методов и умение формировать выводы на основе результатов химических экспериментов.

Коммуникативная компетентность предполагает выработку у студентов умения устно и письменно общаться при изучении учебной дисциплины. Коммуникативная компетентность формируется путем проведения семинарских занятий, конференций, защиты научных рефератов, индивидуальных учебных заданий. Большой эффект имеет использование химических диктантов, комментируемого решения расчетных химических задач. Отметим, что особое внимание мы уделяем изучению студентами международной химической номенклатуры, овладению научным лексиконом через работу с химическим словарем (объем обязательных химических терминов и понятий).

Поликультурная компетентность формируется у студентов на основе решения химических задач с производственным содержанием. Отметим, что обычно изучения химии осуществляется в двуязычной среде (русский и украинский язык) в условиях толерантности, взаимоуважения, межнационального и межкультурного понимания. Формирование этой компетентности также реализуется через освещение роли химии для развития цивилизации, ее тесной связи с другими дисциплинами, относящимися к общественно-гуманитарному циклу.

В нашем понимании, компетентность *саморазвития и самообразования* является доминирующей. Она включает положительную установку на самостоятельную учебную деятельность при овладении химическими знаниями, стимулирует внутреннюю и внешнюю мотивацию при изучении химических терминов и понятий. Формированию этой компетентности помогает учебно-методическое пособие «Модуль студента», в котором предлагаются опережающие задачи, входные тесты «Проверь себя». Для развития у студентов компетентности саморазвития и самообразования наиболее целесообразно применять технологии развития критического мышления (структурированный обзор, семантическая карта). На основе самообразовательной деятельности студенты учатся выявлять собственные ошибки, проектировать пути их

устранения. Такой подход формирует положительный опыт при изучении химии в целом. С практической точки зрения, значительный позитивный эффект имеет использование экспресс-тестов, химических диктантов, заполнение опорных конспектов. С целью стимулирования студентов к саморазвитию мы активно пропагандируем дифференцированные задания, тесты самоконтроля, самооценку приобретенных знаний.

Считаем, что модульный подход, а также разработанный нами «Модуль студента» будет способствовать повышению готовности будущих специалистов, которые учатся в колледже, к саморазвитию при изучении химии. В нашем видении, обучение химии студентов в колледжах должно обеспечивать образовательные потребности личности в самореализации и саморазвитии, что, безусловно, поможет чувствовать себя более уверенно и успешно в будущем.

Список литературы:

1. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.) / [за ред. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін]. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
2. Кларин М.В. Инновации в обучении. Метафоры и модели... Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – С.10.
3. Остапенко Е.О. Дослідження підходів до визначення поняття «саморозвиток» / Е.О. Остапенко // Наукові праці. Т. 136. випуск 123, 2010. – С. 46– 55.
4. Слободян О.П. Творчий саморозвиток особистості студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення культурологічних дисциплін. – Л., 2004. – 205 с.
5. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Reports. OECD. – University of Neuchatel. – October 2001. – 279 p.
6. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій / А.В. Фурман // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3. – С. 97 – 109.

Svetlana N. Sidorova, Leonid P. Samoilov

Volzhsky Polytechnical Institute (branch) VSTU, Volzhsky

ENGINEERING EDUCATION AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF CULTURAL POTENTIAL OF THE CITY

Abstract: The article examines approaches to solving problems of engineering education, analyzed the system of preparation of experts in higher educational institutions of the city of Volzhskiy, Volgograd region.

Keyword: engineering education, culture, hermeneutics, meaning, understanding.

Feature of modern society becomes the formation of a global information industry, which affects the development of consciousness and self-consciousness. The endless flow of information, brings down on modern man, a series of constantly updated knowledge, the regular appearance of new species discoveries and technology, the emergence of methodological void between the natural sciences and the humanities fields of scientific knowledge leads to absolutism technical, rational or functional principles, while ignoring the importance of humanitarian. This can not but aggravate the conflict between cultures and civilizations. In a clash of human and technical culture is noticeably inferior to their positions. Information is becoming one of the major productive resources, the foundation of the economy and society as a whole. Position and place the man in the modern world is changing rapidly. At the same time in the information society only creative person is able to effectively use the information as a powerful productive resource, as a means to transform the world and himself by the laws of harmony, beauty and usefulness.

Impossible to disagree with A.V. Khutorskiy, that man - is the creator, and in an effort to discover new things and create it, he realizes not only the natural but also the social, socio-cultural mission.

Today, it is obvious that mankind has created a anti natural civilization, in opposition to Nature, destroying and polluting it. The main reason for the current situation is the type formed man, a man with unlimited consumer claims for personal material wealth and comfort. This is type of person incapable of building up, it acts as a destroyer. Consequently, it is necessary to go beyond the traditional scientific ideas and create new technology for humanity, capable of creating Culture. Science itself with a lack of culture, moral development can not be a factor in social progress, that's why any influence on society Civilization must inevitably be accompanied by a growing "compensation contribution." Special importance in these conditions becomes the development of technical sciences, as the sphere of culture and the profession of engineer is becoming an important degree of influence on the results of work of the fate of planet and of society.

Important role played not only to the development of scientific and technical knowledge, but also the training of specialists in this field, because their training is directly related to the cultural process, their formation and development. Consequently, in order to enable Russia to

develop effectively and to compete with other countries in the context of globalization and strengthening integration links, required at all levels (University, city, area, region), training of specialists, able to easily integrate into the intellectual environment of a state and to adapt to it, ready to establish and develop mutually beneficial contacts on a professional level with foreign partners, as well as to prove in an ever increasing global competition competitiveness of Russian engineering education system. In this regard, the profession of engineer is becoming one of the most important in terms of impact work performance, both on the economy and on the processes of Culture, which imposes on the engineer's an additional burden responsibility for decisions.

Exploring traditions accumulated national engineering thought and engineering education experience, suggests that it is the Russian engineering education, thanks to its identity, humanistic values laid down in the content, and the ability to absorb all of the most advanced proves in modern conditions its significance and perspective .

For us modern engineering education - the process and the result of purposeful comprehensive education and training of specialists in the field of engineering and technology, involving: learning content corresponding to the chosen specialty; important development for the profession of personal qualities and types of cultures (engineering, management, ethical, environmental, aesthetic, hermeneutic, etc.); formation of professional (special and personal) competencies and values needed for creative and responsible to transform reality for the benefit of culture, society and Civilization. [1]

Analyzing the situation of training in higher educational institutions of Volzhskiy city of Volgograd region, we can state that the focus of most universities - it is training of specialists is in the area of technical knowledge. Actively developing a network of universities Volzhskiy city: it is Volzhskiy Institute of Civil Engineering, branches of University of Humanities Volgograd, Volgograd Technical University, Moscow Power Engineering Institute. Of course, this can be justified because Volzhskiy is one of the largest industrial cities in the Lower Volga region. There are more than 200 industrial enterprises, the foundation of productive capacities of which are chemical, petrochemical, engineering industries, metallurgy and energy. However, the question arises match whether the existing system of training of engineers in Russia the situation of rapid growth of scientific and technological progress in the world on the one hand, and the need for understanding the role of man in culture on the other.

It should be noted that in engineering education today has accumulated many problems manifested, including in technical colleges of the city Volzhsky. Most of them stand out in relief as follows:

- the need for professionals who do not prepare in higher education of our country;
- isolation from the world community;
- the needs for engineers with knowledge at the intersection of traditional disciplines in engineering and science;
- the emergence of new information technology and other opportunities for the effective training of engineers and professional fulfillment;
- underestimation of the role of personality and human capital;
- the declining prestige of the engineering profession in society;
- growing competition in the export of engineering education;
- short of world-class specialists, English-speaking and prepared for the implementation of engineering activities in the markets of Western and Asian countries;
- dismissive attitude to ecology;
- economic downturn in 80 - 90 years;
- growing backlog of national engineering thought from international technological developments;

- rigidity of the system of higher engineering education, which leads not to address emerging issues and their accumulation;
- transformation of universities centers of science and of education centers in passive forms of work with students, academic and "cramming" and as a consequence the loss of creativity in engineering works.

These problems cause increase the role of higher technical educational institutions, and the setting of challenging tasks for training and education specialist XXI century simultaneously initiates the search and development of philosophical targeted, substantial and procedural platform contributing solution of these problems.

We believe that engineering education, built on the idea of the hermeneutic approach can ensure the organic unity of the ontological and methodological, science and human, rational and irrational, values and meaning, explanation and understanding, knowledge and self-knowledge, logical and emotional imagery and intuitive, that largely harmonizes relations an engineer with technical environment, and the person with the outside world. Experience of hermeneutics in the field semantic development and transformation of reality is characterized by willingness to enter into dialogue, to hear, accept and understand the other in all its "otherness" and manifestations (results of operations, actions, beliefs, etc.). Similar dialogue in terms of engineering education inevitably carries ethical content, where the understanding has not only operationally-informative or personality-developmental functions, but also morally transformative. [2] This education is able to talk not only about simple causal explanations of the world, education and humanitarian thinking and hermeneutical culture (a culture of understanding), but also provide specialist competence in decision-making and production-technological, organizational, managerial, research, design and other engineering tasks as socio-cultural practices based on an understanding of the meanings of engineering. This is allows it to act as an important mechanism for creating human civilization. [1]

The purpose of modern education, in terms of A.G. Asmolov - "creating the gestalt, sense picture of the world, that in a situation of uncertainty can help find ways of development or action."

Only in the horizons of meaning and understanding can be fully disclosed and implemented such priority directions of development of education as humanization, and humanization fundamentalization (S.V. Galenko). Investigations performed within "understanding of pedagogy" (G.I. Bogin, E.K. Breytigam, O. V. Zaslavskaya, L.M. Luzina, L.P. Samoilov, I. I. Sulima, etc.) and "sense didactics" (I.V. Abakumova, A.G. Asmolov, C. V. Volkova, S.V. Galenko, P.N. Ermakov, etc.), fully confirm this.

Without rejecting the achievements "Knowledge" approach because information technogenic society based on knowledge and information, "humanitarian graft" in the form of sense experience (sense activities) in various spheres (personal, educational, professional, etc.) makes, in our opinion, implement professional development of personal-semantic future specialist largely adequate requirements of the XXI century.

BIBLIOGRAPHIC LIST

1. Samoilov, L.P. Engineering Education in Russia: Problems and Prospects. Part 1. Fundamentals of Engineering hermeneutics: Study guide / VSTU . - Volgograd, 2010. – P. 77.
2. Sense - creative foundation engineering of education / S.N. Sidorova / / Pedagogy of Professional Education: Prospects for Development: Monograph / Society. Ed. S.S. Chernova. - Book 4. - Novosibirsk: Publishing house "SIBPRINT", 2011. – 274 p. - P.61-81

Viktor Ogneviuk – Rector of Borys Grinchenko University, Kyiv, Ph.D., professor, member of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,

Svetlana Sysoieva – Head of the research laboratory of osvitologiya of Borys Grinchenko University, Kyiv, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Scientific direction of integrated research of education

Abstract. The essence of the new scientific approach to the study of the integrated sphere of education – osvitologiya is disclosed in the article; the changes of the meaning of the notion “education” are analyzed; the objective factors of the interconnections and interdependences strengthening of the modern society and education development; the main points of the osvitologiya's conception are formulated; the philosophical and pedagogical sources of its forming; the object and the subject of the osvitologiya, the tasks, that face with the osvitologiya as the independent science; it is defined the main stages of the osvitologiya development, the areas of the osvitological training and osvitological researches, that are directed to the overcoming of the society's demands incompatibilities to the sphere of education with real condition of its development.

Key words: the sphere of education, osvitologiya, osvitological training, osvitological researches.

Features of the present stage of human civilization (globalization and integration processes, information society and all its institutions) change the status of education for the state and each person. They form new requirements for the educational sector and the educational level of human impact on nature and patterns of education, deepening the difference between the concepts of "pedagogics" and "education". The term "education" is defined as in different contexts: education - value (public, social, personal) system of various universities and educational institutions, special process, split-level result, social and cultural phenomenon, a social institution that affects the state of mind of society. "Education is the most common educational concept, which means both a social phenomenon and teaching process. On the one hand, the concept of education enters an object of pedagogy into the overall social context, and on the other hand – gives an opportunity of its interpretation in concrete terms. But many scientists insisted and insist on the use a word " upbringing" rather than “education” to refer to the object of pedagogy" (Honcharenko, 2008). Developing pedagogy takes place within its "eternal" subject – upbringing of a person. Pedagogy remains the core to education, as in any forms (value, process, result, system of institutions, means for shaping the minds of society etc.) education requires any tools in achieving the educational goals that pedagogy gives it (achievements of didactics, the theory and practice of education, etc.).

The studies of modern education have another character. The contribution of the education system to the economy of any country today can be more significant in comparison with

industries. Proved that, in fact the sum of three years of the economic impact of education on the economy is much higher than this indicator all the oil and gas industry and hi-tech business (Ogneviuk, 2011).

"Intellectualization" of economy, increases the education of society, determining the impact of education on the whole social organism brings education high on the social development. The studies of education increase the number of touch and interaction with other sciences, such as philosophy, sociology, cultural studies, economics, policy, management theory, law, etc. (educational policy, economics of education, sociology of education, education management, education law).

Education interactions with the environment are the factor of internal self-organization, promote the self-organization its subsystems and a condition for the evolution of the education system. More and more scientists stress the need of seeking interdisciplinary approaches to the study of such a complex phenomenon as public education. In particular, this is indicated in the writings of the following researchers as: J.E. Christensen (1981), L.W. Harding (1965), V.G. Kremen (2007), V.I. Luhoviy (1994), A.M. Novikov (2008), V.O. Ogneviuk (1995), E.Steiner (1981), A.I. Subetto (2003), S.O. Sysoieva (2011) and others.

The aim of the paper is to present the concept of an integrated scientific field of education study – osvitologiya (in English - "edukology").

Edukology - "education study" - osvitologiya

Now many sciences are engaged in the study of various aspects of education (sociology, economics, political science , psychology , mathematics, computer science , etc.). It's urgent to develop a new scientific direction in the education study. The President of NAPS of Ukraine V.G. Kremen said: "Education in general is the field of comprehensive studies, interdisciplinary approach and system analysis because it is a "system" subject to ..." (Kremen, 2007).

Based on this idea, we believe that integrated scientific field of education studies should be formed as one that reveals the direction of the evolution of the Institute of Education in the direction of entry into the important features of civilization development mechanism responsible for the accelerated formation of human qualities, social intelligence and the quality of the educational systems. Therefore it's important for the development of society the understanding of new signs and meanings of modern education in terms of civilizational change of our historical era, understanding trends in its development , internal conflicts and mechanisms of progress. Thus , modernity brings problems whose solution requires the development of system of scientific approaches in the field of humanities.

The scientific term "edukology" is used to outline a comprehensive science education. The term "edukology" was first used by the head of the NGO "Association of Researchers of edukology" in the Public Ohio State University L.W. Harding in 1951. Finally, in scientific usage, the term " edukology " was introduced by E.Steiner in 1964 in the "Logic of learning and edukatology". Later the term "edukatology" was transformed by E.Steiner into "edukology". It should be noted that the scientists who first began to use the term "edukology" thorough analysis of the contents of this notion. Specifically E.Steiner, wrote that the object edukology is "all about education". This researcher considered "edukology" as "intermediate solution" between pedagogy - the science of training and education of youth, the object of study which was considered sufficiently narrow and "ethology" - the science of human activity in the world , the formation of the human character, the object of study which was considered too wide (Steiner, 1981).

Modern scientists consider edukology as a new system of integral theory of education research with the trends of its development, internal contradictions, the mechanisms of progress, management particularly at the state level. Many researchers consider edukology as a synthetic science that integrates information from various study areas of education, such as: philosophy and history of education, anthropology, education, psychology of education, sociology of education, economics of education, education management, cultural studies, etc. (Luhoviy, 1994). However, the object and subject of edukology are not always understood in the context of a systematic view of the the education sector, and it is reviewed from specific areas of functioning of the educational sector (economic, legal, etc.); the implementation of the general objectives of education (forming an educated person); the need to identify fundamental knowledge, different areas of the educational sector, the definition of invariant features, creating a system of education for the information of the society; various educational systems and so on.

In Ukraine, the idea of a scientific direction, based on the integration of a number of sciences involved with education, appeared in 1995 and was called "osvitologiya" (Ogneviuk, 1995: 10). The term "osvitologiya" in the Ukrainian-scientific space was offered by V.I. Luhoviy (Luhoviy, 1994: 18). Combining the two concepts of "education" and "logos" for delineating the name of a new scientific knowledge reflects the integrity of the scientific study as phenomenon of modern education, Russian idealist philosophers (V.F.Ern, P.A.Florenskyy) used the term "logos" in the sense of "holistic" and "organic" knowledge, which is characterized by the balance of mind and heart, analysis and intuition.

Conceptual position of osvitologiya

Here we formulate the basic posions on which *our concept of osvitologiya is built as a scientific research of directly integrated education.*

In educational practice various educational paradigms are being actively implemented. However, none of them by itself can not provide a complex solution to the problems that are now facing education. As a result of dynamic, ambiguity of modern social development the integrated nature of education can not be displayed by any paradigm aimed at implementing its own dominant paradigm.

We believe that as a scientific phenomenon osvitologiya best reflects all the knowledge related to education and the concept of "osvitologiya" as scientific eliminate confusion between proper education and knowledge of education no matter by which sciences it has been received.

Osvitologiya emerged at the intersection of philosophy of education and pedagogy, through the release of scientific knowledge about the field of education outside of the object and the subject. There is nothing surprising in the fact that the new humanities - osvitologiya - without substituting the philosophy of education, still retains the involvement of philosophical ideas. Philosophy deals with boundary, eternal problems. Any science, while it is immersed in the concrete solving partial tasks are also building a relatively complete picture of the world, and therefore can not be based on philosophy. Considering the place and role of philosophy of education in structure research of the phenomenon of education we should pay attention to the fact that ongoing research in the field of philosophy of education, presented the idea of education to the level of universal phenomenon, but the philosophy, because of its mission, does not examine the specific problems of other branches of knowledge, if, of course, they do not reveal general trends (Ogneviuk, 1995). We are focusing on the phenomenon of education, the idea of education and ideas in education, goals and outcomes of education the philosophy as science theoretical and methodological orientation, provides comprehension of the most essential issues and relationships education, and thus creates a basis for the formation osvitologiya. On this

scientific highway the philosophy doesn't only maintain but also enhances its influence on the knowledge of education, as soon as it is able to understand its integrity.

On the other hand *osvitologiya* arose on pedagogy and its teaching concepts and teaching methodology as well as its formation and development of tightly linked with the researches conducted and are held within pedagogy. Pedagogy as a social science focuses on theory and patterns of training, education and socialization, and thus not able to cover all the areas of education, its holistic phenomenon and patterns of development. Germinating on philosophy of education and pedagogy, based on the domain of psychology, sociology, cultural studies, and other related to the field of education sciences, *osvitologiya* aimed at creating an integrated knowledge of education and ensuring its dynamic development according to social innovation. Unlike pedagogy that examines education as a process, philosophy of education that explores education as an idea, *osvitologiya* is formed as a science that studies education as a sphere with a complex segmental structure of systems capable of self-organization (Ogneviuk, 2011).

Education as a sphere of human activity and as a social institution is a complex social organism that functions according to the laws of nature and society. Such complexity and social nature of the education system can be attributed to the complex social systems. It is the systemic nature of education makes its relationship with other social subsystems - political, economic, cultural, etc. and allows the study of education refer to their qualitative and quantitative structural and dynamic characteristics.

The sphere of education is a complex system, which is characterized by a large number of interacting subsystems, is open, it has the features of open systems (Sysoieva, 2011): it exchanges with the environment stuff (resources), energy (finance) and information (knowledge). Field of education as a complex system is nonlinear (ie there are inverse relationships between variables in time and space quantities that describe the state of the system), unbalanced (in which a certain dynamic processes happen). Openness of education is related with the openness of our society, the necessity of a dialogue with other educational systems, addressing the problems of multicultural and intercultural cooperation in society, globalization and integration, creating space for their own educational movement of each individual. A look at education as an open complex system reflects the essential features of modern education - an objective transformation into a separate independent branch of the industry. Education, as an open, non-linear, complex and unbalanced, should be referred to the synergetic systems operating in accordance with the principle of positive feedback and are able to change their own structure in order to adapt to changes in external conditions of existence (Sysoieva, 2008). In education new structures with degree of self-organization can appear under certain conditions.

The openness of education systems as a starting principle provides a qualitatively new approaches to understanding the development of education, the essence of which is not only the beginning of the educational system as a whole in its static state, but a man with his originality as a permanent source of spontaneity, of disorder (chaos) and while development (Sysoieva, 2008). A look at the current field of education as a synergistic system changes our perception of the randomness and the need for education systems, the irreversibility of the educational process, allows to understand differently the nature and essence of entropy processes in educational systems. Thus, fluctuations in social development and in social intelligence (innovation, invention) that affect the education system and educators often perceived as "chaos", according to the synergy should be understood as a special kind of regular irregularity, not as the destruction of the education system, since the and self-organizing open systems are carried out through chaos and imbalance. An example is the invention of modern information and

communication technology, which has become the mega fluctuation of social intelligence, which hasn't only changed the contours of the future, but also has become a bifurcation point for the whole of human civilization, civilization has caused all these processes, which we now speak, turned the education sector in a synergistic system (Sysoieva, 2008).

"Information Revolution" radically transforms the topology of the educational environment, its distribution in the metropolis and periphery, is the beginning of a new civilization, a new information system of life with new meaning, purpose and values. Informatization of education has formed a dominant system of education, which can be considered a derivative and whose purpose is to "stretching" of social intelligence to borders mega fluctuations to achieve it (social intelligence) equilibrium shape. The system of derived dominants of modern education includes: the globalization of education, convergence of education, continuity of education, access to education, open education, fundamentalization of education, capitalization of education (knowledge and skills are its human capital and personal property); innovative education.

Osvitologiya is very open system, which includes a requirement and resource dependency introduced into it from the outside scientific community. Thus, a significant difference of osvitolgiya of humanities, including pedagogy, is that osvitolgiya is a kind of educational synergy for research education.

Considering the current education sector as a complex interaction of subsystems capable of self-organization, self-development and self-synergistic approach allows us to consider modern education and as a means to integrate different ways of man's knowledge of the world increases the creative potential of human beings for free and meaningful action, perception and open holistic understanding of the world. Therefore osvitolgiya is always interdisciplinary (multidisciplinary, transdisciplinary) nature and scientific research instrument shown researcher depending on the purpose of the study. Although it is believed that osvitolgiya "as synthetic scientific discipline that must integrate at least eight areas of embodied scientific knowledge - philosophy, sociology, cultural studies, anthropology, psychology, pedagogy, physiology, methodology" (Testov, 2008). We believe that not osvitolgiya integrates and synthesizes no other sciences, it is "cooperating" with them in the study of various aspects of education, is an independent research areas, which because of its synergistic nature is realized at the level of interdisciplinary research.

Recent developments in research in the humanitarian sector – are difficult and complex, as they reflect the objective reality - a complex, dynamic and uncertain. And so today, in the humanities there is a shift from clearly defined concepts to less precise ("fuzzy"). In terms of modern postclassical methodology the necessity of such fuzzy concepts lies not so much in the lack of insight of the human mind, but in the complexity of the world, it no hard limits on the total body turnover, "fluidity" of things. Such vague concept is effective in the study of complex dynamic systems (Subetto, 2003), in particular osvitolohichnyh.

The leading position of conceptual research in osvitolgiya is the understanding of education as an integral dynamic formation, the structure of which includes inextricably linked elements (segments), the aggregate of which on the one hand holds the dynamic integrity of education, on the other hand, it provides the ability to develop and self-organization, interactions with other systems of the body and the social impact on their development. That integrity is one of the leading categories of osvitolgiya which gives the opportunity to explore the educational process on the basis of quality (A.I. Subetto), and organize major categories of osvitolgiya based on a holistic approach that allows holistically to regard the problem of creating a scientific theory of osvitolgiya and directions for its implementation in practice. So osvitolgiya is the

scientific direction within which the education sector as a whole phenomenon is studied, and interdisciplinary coordination and integration of the research contributes to the development of education in the aggregate of all the factors that have an impact on it and despised its impact on society.

Object, subject and task of osvitologiya

The object of osvitologiya as a study is education sector in its sustainable development (Ogneviuk, 1995). The formulation of the object indicates not only its comprehensive character (educational processes and phenomena), but also emphasizes that the object of osvitologiya is an open system. The subject of osvitologiya includes: existing systems and subsystems of education in sustainable development, the conditions and factors that influence this development, the dominant development of modern education (which define the vector of development of educational systems) (Ogneviuk, 2009). This subject of research is dynamic and dependent on social change. Therefore, osvitologiya aims to study modern education as an integral social phenomenon, the factors influencing its development and determine the impact of education on the development of modern civilization as civilization, education and science, human civilization a new evolutionary level - an educated man.

In theoretical perspective osvitological strategy should take into account current demographic trends, the labor market situation, the changes that have occurred and are occurring in the same system of education, and the environment (external and internal) that affect its development (Ogneviuk, 2011). External factors that affect the development of education systems include: economic, cultural, historical, demographic, social, political, social. The internal factors - the dominant development of the education sector, which determine the direction of innovation policy in education, aimed at supporting innovative educational activities as a response to innovation in society.

In the practical implementation studies in osvitologiya are carried out in a particular context, as to take into account all factors that affect the education sector is almost impossible. However, the dominant definition of modern education contributes to the accuracy and validity of the choice of the vector content of educational innovation.

Separately, we emphasize that one of the most important tasks is to study the conditions osvitolohiyi the formation of the new type - "homo educatus" (educated person) (Ogneviuk, 2011). The emergence of homo educatus is primarily the result of the intellectual and spiritual development of modern man, which distinguishes it among his predecessors in the evolutionary series. Of course, this does not exclude the impact of natural, biological and social factors, but factors of intellectual and spiritual content in the emergence of homo educatus are crucial. The most important of them include: understanding the biological and spiritual nature of man, the deployment process of learning through self-knowledge, knowledge of the ownership system integrity and unity of the world, making the value system on which deployed its own worldview and lifestyle, understanding their responsibility for world harmony.

Discussion

Modern education really becomes a productive force and a guarantor of national security. Increasingly dependent on knowledge of each individual becomes a modern economy, as the primary means of enhancing its efficiency are manpower (combined intelligence and knowledge of people, their ability to innovate, creative and management quality, etc). "Smart" economy, in an environment where knowledge and skills are capital and personal property of every person quite differently begins to interact with the subsystem of the social body that "produce" human capital - with education.

The proposed concept of osvitologiya finds practical application in expanding the professional competence of managers at all levels of education. Initial training of osvitologiya aimed at enhancing the professional competence of middle and high schools and for training experts in the field of education. Preparation of osvitologiya, in our opinion, should be implemented at the level of interdisciplinary MA program. This training should begin with micromodules "Introduction to osvitologiya", which consists of two modules, the content of which is directed to the field of education as an object of scientific research achievements and contradictions in the theory and practice of functioning of modern educational systems, components osvitological training. Further are studied consistently makromodule that reflect these subjects, "Philosophy of Education", "History of Education", "Education Policy", "Education Law", "Economics of Education", "Education Management", "Sociology of Education", "Cultural Education" that reveal the interconnections and mutual education and related fields of society. In this case, the subjects "Philosophy of Education" and "History of Education" can represent the idea of development of education and historical foundations of formation and development of the education sector. Educational disciplines "Sociology of Education", "Cultural Education" reveal sociocultural technology of educational and socio-cultural area of human development, the nature of education as a part of culture, the unique socio-cultural phenomenon, interdependence and interdependence of the plurality of cultures and educational systems that they reflect, mutual societies, culture and education.

Integrity of osvitological training is provided by the fact that the last makromodul interdisciplinary course "Osvitologiya" (methodology of interdisciplinary research education) is studied after studying all makromodules as a cohesive osvitological knowledge and understanding and integrated approach to the study of education (at interdisciplinary, multidisciplinary and transdisciplinary). Preparation of osvitologiya through learning context osvitologiya study of educational processes and phenomena allows a scientific perspective to understand the nature and essence of the social phenomenon - education.

Therefore, osvitologiya conceptually envelope multifaceted problems of educational sphere, offers research methodology phenomenon of modern education and training direction of professionals who are able to systematically solve the problems of modern education.

We believe that osvitologiya can become a productive new ideological paradigm, aimed at the development of society by means of education.

Bibliography

1. Christensen, J. E. (1981) Educology and some related concepts: a dialogue. In Christensen, James E. Perspectives on Education as Educology. Washington, DC: University Press of America. Chapter 6, pp.121–158. (in English). – Internet resource: www.era-usa.net/images/8_Chapter_6_to_book_N2.pdf.
2. Fisher, J. E. A Brief History of the Development of the Meaning, Reference, and Significance of "Educology" (2001). A paper used as the basis for a series of seven lectures to faculty and doctoral students in educology at Vytautas Magnus University (VMU). Pedagogika. Vytauto Didziojo universiteto leidykla, Kaunas. (in English). – Internet resource: www.era-usa.net/contributingpapersset1.html
3. Harding, Lowry W, ed. (1965). Educology: The Fourth Collection. Columbus, Ohio: Association for the Study of Educology. (in English).
4. Honcharenko, S. U. (2008) Education. Encyclopedia of education. National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. K.: Yurinkom Inter, pp.614-616. (in Ukrainian).

5. Kremen, V. (2007) The philosophy of the national idea. Man. Education. Society. K.: Hramota, 576 p. (in Ukrainian).
6. Luhovyi, V. I. (1994) Pedagogical education in Ukraine: structure, functioning, tendencies of the development K.:MAUP, 196 p. (in Ukrainian).
7. Novikov, A. M. (2008) Postindustrial education. Publishing house «Jegves», pp. 42 – 46; 134 – 135. (in Russian).
8. Ohneviuk, V. O. (1995) The actual problem of the upbringing of the children and youth in the modern conditions. *Vykhovuiemo hromadianyna*, pp. 10. (in Ukrainian).
9. Ohneviuk, V. O. (2009). The philosophy of education in the structure of the scientific research of the educational phenomenon. *Shliakh osvity*, 4 (54), pp. 2-6. (in Ukrainian).
10. Ohneviuk, V. O. (2011) Osvitologiya as the reflection of the interdisciplinary approach in the researches of the phenomenon of the modern education. *Rozvytok suchasnoi osvity: osvitlohichni naholosy: scientific issue. The materials of the conference «Osvitologiya – scientific approach of the integrated cognition of education»*; the authors: V.H. Kremen, O.V. Sukhomlynska, I.D. Bekh, V.O. Ohneviuk, V.M. Tkachenko, P.Yu. Saukh, D.I. Dzvinchuk, S.O. Sysoieva, I.V. Sokolova. Borys Grinchenko Kiev University. pp. 53-62. (in Ukrainian).
11. Steiner, E. (1981) *Educology of the Free*. New York: Philosophical library. 69 p. (in English).
12. Subetto, A. I. (2003) The concept and structure of the educational science – “obrazovanievedeniye”. *Imperativ Neklassicheskogo sinteza. «Akademija Trinitarizma»*, M., Jel. 77-6567, publ. 10892. (in Russian).
13. Sysojeva, S.O. (2008) Education and personality in the conditions of the postindustrial world. Khmelnytskyi : KhHPA, 324 p. (in Ukrainian).
14. Sysojeva, S.O. (2011) Education as the object of the research. *Shljakh osvity: naukovometodychnyj zhurnal. Ministry of Education and Science of Ukraine*, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Association of the Ukrainian gymnasiums and lyceums, 2, pp. 5-11. (in Ukrainian).
15. Testov, V. (2008) The quality and fundamentality of the higher education. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 10, pp. 89-92. (in Russian).

*Bobrovskaya Angelica, Russian State University of Tourism and Service, Ph.D. of Pedagogical Sciences,
Blagin Sergey, Volzhsky Polytechnic Institute (branch)
Volgograd State Technical University, Head of R&D,
Zimina Ulia, Moscow State University of Technologies and Management
named after K.G. Razumovskiy (First Cossack University),
Ph.D. of Chemistry Sciences, Head of Department,*

The pedagogical support self-determination in an educational institution

Abstract: The article contains psychological analysis of the results of empirical research, whose purpose is to measure the awareness of professional self-determination of older pupils at an educational institution. The publication discusses the various methods of pedagogical support to enhance the effectiveness of this work.

Keywords: Questioning group method, pedagogical assistance, professional self-determination.

The concept of «self-determination» is used in pedagogy, sociology, psychology for designate the process of human evolution, his value orientation and the development of life prospects. It defines the relationship to the world and society, where the transition probability is realized in reality.

Inability to self-determination, to choose and make the right decision leads to loss of the possibility of finding a culture. The young man can not fulfill your potential as a unique creature that actively change society. He will not be able «to build yourself, your personal history» in the socio-cultural environment [1].

Therefore, the most important area of pedagogical activities of each educational institution is to provide senior pupils timely qualified assistance in the formation of stable realistic career plans.

To specify the categories of self-determination in the professional field we examined works by I. Kon, E. Klimov, T. Kudryavtsev, V. Chebysheva, P. Shavir, where the problem of professional self-determination is regarded from a standpoint of the principles of determinism and activities.

From this position professional self-determination is explained «As an essential aspect of the overall process of personality development» in which the driving forces enclosed in his internal contradiction, «self-movement» [2].

Topicality of the problem of self-determination was the basis for the choice of research theme – «The pedagogical support self-determination in an educational institution». Subject of research – the level of development of professional self-determination by senior pupils in an educational institution. The object of research are studyings IX – XI classes of Municipal educational institution «Interschool training complex» Kirov district of Volgograd city.

Problems research:

1. To detect the dominant level of professional self-determination formed at the older pupils (high, medium or low).

2. Identify the main reasons of the corresponding formed level domination at the professional self-determination.

3. To develop general guidelines for the formation of the ability to make a decision regarding the choice of the future profession.

To develop general guidelines for the formation of the ability to make a decision on choosing a future profession. The research used the following groups of methods:

– Theoretical: the analysis of psychological and pedagogical literature on research;
– Empirical: psychodiagnostic methods (group questioning), observation, conversation, and other experimental work;

– Statistics: mathematical and statistical processing of the diagnostic results on the formed level of professional self-determination.

The main used method, which was applied for the largest number of pupils opinion was the questioning group method.

Content we developed questionnaire included 20 questions, which revealed the ratio of senior pupils to study, leisure activities, the attractiveness criteria, the motives of professional choice, future plans, etc.

Total number of senior pupils who participated in the study were 400 people, of which 229 people – were senior pupils of class IX, 102 pupils – pupils of class X and 69-testing pupils Class XI.

We started Processing profiles with an analysis of the favorite activities of older school children in their spare time. Of the eight proposed options, the majority of respondents allocated communicative activities «connecting with friends» (265, 66.5 %) and «listening to music» (264, 66.3 %). Firmly occupy the second position «computer work» (203, 50.8 %) and «sport and tourism» (196, 49 %). Is very well that 90 students (22.5%) devote free time for reading books. Such options as «nature» (13.5%) and «scientific activity» (7 %) are completed the hobbies rating.

In our view, the positive trend is visiting by the senior pupils of various additional education institutions (sections, studios, clubs). Including the leading position occupied by youth sports schools. 166 students (41.5%) are engaged in sections and studios. However, a lot of many senior pupils (58.5%) are having any reasons (health-related, financial, etc.) do not attend the additional education institutions.

Speaking the main question about the level of readiness for professional self-determination, it was found that only 101 school students (25.3%) have positive view of their future professional conditions fully formed. This group, for example, we classified senior school students, who took independent decision about, who to be, where to study and have a clear vision of an elected profession, about the requirements for entering to an educational institution.

Tested 124 respondents (31%) have an average level of formation of readiness for professional self-determination. This group included senior pupils who independently chosen future profession, but do not know where and in what educational institution you can get it, or exactly selected an educational institution, but can not decide on a career choice at this stage.

Most respondents did not have a clear understanding and representing their professional development and management of these processes. From 175 senior pupils (43.7%) were diagnosed with a low level of readiness for professional self-determination.

What is the reason unformed professional choices, according to young people? Most respondents (123, 30.8%) indicated a lack of knowledge about the variety of professions, about the content of the activities for different types of professions.

104 respondents (26%) identified the inability to adequately assess their inclination and capabilities and learn their inner world about.

Indicating the reasons for the choice of profession unformed, 15.3% senior pupils (61) noted a lack of knowledge about the labor market, relevance jobs in the modern world. In our view, this response indicates minimal activity in this category of young people in acquiring knowledge or some information on this subject. 48 senior pupils (12%) reported that they have not thought about self-determination.

What professions elected self-determined pupils in their questionnaires? The leading position profession is «lawyer», it attracts 13.9% of respondents. Second place was shared between professions: «doctor», «investigator» and «cook» (11.9%). In third place – the professions: «professional rescuer», «train conductor» and «electrician» (10.9%). Fourth position was shared by several professions: «economist», «programmer», «manager» and «accountant».

What are the leading reasons older pupils choose a profession? 65.3 % of senior pupils admitted that they took the decision independently. 37.3% of respondents said that they were advised by their parents. Internet takes the third place – 13.3%. Advices of friends are in fourth position, 4.5% of senior pupils listen to their opinion. A small percentage (1.2%) is the influence of educational institutions.

165 senior school pupils (41.3%) focused on higher education, 22.8% of pupils (91 people) are planning to study at vocational colleges (medical, energy and other colleges). Orientation to receive basic vocational education have 14 respondents (3.5%).

It is interesting that 56 respondents (14%) plan to combine work and study, if professional plans are changed. According to profiles 162 respondents (40.5%) are alternative embodiment of professional plans. Most senior school pupils (59.5%) never thought of this problem [3].

What are the main reasons for the low level of professional readiness of the most senior pupils surveyed?

First of all, it's a lack of awareness of older pupils about the variety of professions. Only a well-informed person can accept real informed decisions. This attributes not only to the choice of profession, but also to any area of our essence.

Secondly, the inability to plan their professional life, namely, to make personal professional plan, to schedule short and long term aims.

Thirdly, the insufficient level of independence or autonomy in deciding on professional career. According to the questionnaires, for many senior pupils (167, 41.7%) make career choices their parents or friends. However, the professional choice – it is a decision that a person takes on the basis of introspection. A senior pupil refuses to make a decision, if the autonomy function is not developed. Let things drift, that can lead to individual degradation eventually. Thus, professional readiness provides an understanding of what the master of his destiny is the man himself, which receives the possibility of self-formation and self-development according to its their plans and intentions.

To overcome the above-mentioned problems at the stage of selecting senior pupils a profession, we offer as general guidelines to use the following technologies:

a) for the pedagogical staff and educational psychologists «Interschool Training Complex»: forms of group work (discussions, role play); to develop self-knowledge and self-education methods;

b) for older pupils: professional trials, to activate the information search on the labor market, to acquire the skills of self-control professional readiness, building an individual plan of professional education and employment.

Masters industrial education or educational psychologists «Interschool Training Complex» advisable to carry out such studies after school: Organizing group discussions («My personal characteristics and choice of profession», «Subjective and objective factors influencing the choice of a profession») and role playing («Guess a professional image», «Prestigious and not prestigious profession: my choice»).

For example, to older pupils in the group suggested the following exercise with using prearranged individual forms for independent work: What thoughts and images come to your mind when you think about choosing a career? What do you feel, thinking about the upcoming professional self-determination? What disturbs you in this regard? What attracts you in this situation? Are you ready to make the right professional choices?, etc. After individual work with the text form, we offered the students to share their results with partners in pairs.

Forms of group work along with creating a comfortable environment, establishing partnerships, formation of reflective listening skills stimulate the development of self-perception through correlation with other pupils and, therefore, contribute to the realization of the principle of individualization professional self-determination.

Developing the techniques of self-knowledge and self-education by senior pupils is independent diagnostic procedures using to clarify personal professional interests, inclinations and abilities, and satisfying the need in introspection for older pupils. Psychodiagnostic examination for leading professional interests of older pupils can take place at the psychologist's office «Interschool Training Complex» Kirov district of Volgograd.

For the formation of positive self-image and stimulation of adequate self-esteem, the following teaching methods are needed: daily diary describing their reactions to current events, the characterization of their feelings, thoughts, and behavioral reactions; mini-essay on «What is in me such for what my friends love me?»; exercise «Imagination success» (visualize yourself more successful in situations that were unsuccessful in the past); exercise «Me and my values»; making of programs on self-education and self-improvement; the declaration of their self-worth (a reminder to myself about its uniqueness).

Professional trial for the senior schoolboy it is direct participation in the some professional activity. Due to the fact that these trials are simulating professional activity, they create favorable conditions for demonstration professionally important qualities and for understanding the distinctive features of attracting profession.

Methodical procedures that activate the older pupils to search information about the labor market, can be used the following: the planning in-depth study of the profession, acquaintance with literature about professions, consultations with specialists employment centers, take parting in excursions, meetings and conversations with professional experts, search Internet information [4].

The implementation creative tasks is very effectively helps to develop skills for constructing individual plan of professional education. These tasks can be: a series of projective drawings («I'm after 5 years», «I'm after 10 years», «I'm after 15 years»), case studies related to

the planning procedure; filling the comparative table «My professional plans (for currently, over 5 years and 10 years): similarities and differences», etc. [5].

The diagnostics of professional self-determination in an educational institution showed: first, have need to competent professional advisory assistance for senior pupils and psychopedagogical support from the workers of education institutions (masters industrial education, psychologists, etc.), and, second, the need to create conditions for a formation sufficient level of autonomy (independence) the most senior pupil. Independence allows to determine value- sense orientation high pupil. It's encourages internal activity to the construction and implementation of their individual development prospects and stimulates independent self-perfection in the capacity of representative of a particular profession.

The results obtained can be used for psychological and pedagogical teaching services of educational institutions and Department of Education to improve the efficiency of work on professional self-determination older pupils.

References

1. Borytko N. Education of Professional and labor orientation of older pupils. Ph.D. thesis, Volgograd State Pedagogical Univ. Volgograd, 1994. – P.13.
2. Bobrovskaya A. Professional self-determination of older pupil in the school project activity. Ph.D. thesis, Volgograd State Pedagogical Univ. Volgograd, 2005. – P.17.
3. Bobrovskaya A. Monitoring of professional readiness as line of activity of psychologist-professional consultant. Almanac of Modern Science and Education, 2012. 11(66) – PP.30-32.
4. Klimov E. Psychology of professional self-determination. M: Academy, 2004. – P.304.
5. Chernyavskaya A. Psychological consulting by professional orientation. VLADOS-PRESS, 2001. – P.96.

Sokolnyk Snizhana Vasylivna, Bukovina State Medical University, Ukraine, Associate Professor, Doctor of Medical Sciences, Department of Pediatrics and Medical Genetics,

Sorokman Tamila Vasylivna, Bukovina State Medical University, Ukraine, Chief of Department of Pediatrics and Medical Genetics, Professor, Doctor of Medical Sciences,

Shvyhar Leonid Volodymirovich, Bukovina State Medical University, Ukraine, Associate Professor, Candidate of Medical Sciences, Department of Pediatrics and Medical Genetics

INTERACTIVE TEACHING METHODS PEDIATRICIANS ON A CYCLE OF THEMATIC IMPROVEMENT FOR PEDIATRIC GASTROENTEROLOGY

Abstract: Summed up the experience of teaching in the system of postgraduate education on a cycle of improvement “Actual problems of pediatric gastroenterology” for pediatricians using distance learning, based on the principle of self-study doctor and interactive teacher and student.

Keywords: innovative technology, distance learning, pediatricians, training, pediatrics gastroenterology.

Introduction. Increased efficiency in the diagnosis and treatment of patients - is, above all, to improve the system of training of medical personnel. The rapid development of medical science, innovations in theory and practice require a doctor's continued professional development [1]. Such an opportunity is provided to doctors on the cycles of thematic improvement. Classical training methods require physician acquisition and knowledge transfer by direct information from the teacher followed by its embodiment in specific professional activities fit the algorithm, which is justified because the healthcare practice provides medical care to the population according to protocols approved by the Ministry of Health [2]. However, this teaching methodology is not conducive to independent cognitive activity physicians.

The main direction of improving the training of pediatricians at the stage of postgraduate education is the gradual introduction of modern forms of education. Modern medical education, its quality requires the use of innovation in learning technology [3]. To raise the level of health care and reduce deaths associated with medical errors in most countries for many years practiced continuing medical education through distance education as a new form of postgraduate education [4, 5].

To implement the methodological approaches that improve the effectiveness of training physicians through distance learning, you must determine the content and structure.

The use of modern information technology allows you to translate the learning process to a qualitatively higher level. It is possible to reorient traditional training to a new level when the doctor becomes an active participant in the educational process [6].

Studies have shown that the visual perception of the material contributes to a successful perception and memorization of educational material, allowing penetrating deeper into the essence of cognitive phenomena [7].

In addition, distance learning expands and updates the role of the teacher makes his mentor, who must coordinate the learning process, to constantly improve the courses he teaches, increase creativity and professional competence / qualifications in accordance innovations in learning technology [4].

Results and Discussion. At the Department of Pediatrics and medical genetics Bukovina State Medical University has developed a program of distance learning pediatricians on a cycle of thematic improvement “Actual problems of pediatric gastroenterology” MOODLE system in order to improve their skills, which allows you to update theoretical knowledge on pediatric gastroenterology specialty to develop and improve the practical operation.

The structure of each unit dedicated to a specific group of diseases such as gastric pathology, includes a set of text documents (theoretical material on the topic, tests, clinical tasks) and multimedia material problem lecture.

Text document presents illustrative material: tables, figures, diagrams, diagnostic and treatment algorithms, photographs, etc. All this allows a visual form to better absorb the theoretical material.

Lecture on specific forms includes definition of the disease, epidemiology, etiology, pathogenesis, classification, clinic, complications, diagnostic methods (complaints, history, laboratory, instrumental and other methods), treatment tactics, prevention, prognosis, rehabilitation, health spa treatment. The listener will always be able to learn the material, as all lectures and its separate parts.

All sections of the thematic cycle improvements allow to pass from one to another, and if necessary - for official materials Ministry of Health and its official website with the help of hyperlinks.

The data of electronic reference books on drugs, national and international guidelines on the pharmacotherapy of digestive diseases in children. Provides background information about current medications, allowing to individualize drug selection and therapeutic regimen.

Doctors also offered additional material: regulations, reference books and dictionaries (glossary), periodicals, monographic scientific literature, links to databases, sites, help systems, electronic dictionaries, and network resources.

Separately available normative documentation of Pediatric Gastroenterology: standards and protocols Ministry of Health on the management of, as well as international recommendations on specific problems of pediatric gastroenterology.

Thus, distance learning allows cadets to regulate the time required to learn the material, assignments and test solutions disassembly clinical tasks. In turn, the teacher constantly monitors the learning process, implementing corrective action, evaluates the time spent studying each cadet section, the practical part of the work.

The system is designed MOODLE database tests, through which the estimation of the source of knowledge, in the process for each topic (training) and at the end of learning cycle (Final). After completing the test tasks cadet sees test data.

It should be said that such a system of education does not allow the formation of “gaps” in the assimilation of the course: for each section passed cadet will report to the teacher, and only then can move forward, acquired control knowledge can be very detailed and almost constant.

Mandatory through the loop of thematic improvement “Actual issues of pediatric gastroenterology” clinical decision is situational problems, as well as a description of their case studies with the lighting of subjective and objective data, results of laboratory and instrumental examinations, diagnosis and justify its formulation according to current classification criteria, treatment strategy substantiating drug selection and dose. This work is part of another interactive method - telemedicine.

The end of training on a cycle of thematic improvement is passing cadet final testing solutions situational problems of high complexity (multistage). If successful, the final decision tasks physician receives a certificate of attendance cycle.

This method allows for a more interactive learning objectively assess the level of development of the material contributes to professional mobility, independent search for solving tasks, allows for customized training programs and curriculum with the ability to choose the sequence and pace of study subjects. In addition, the remote form is cost-effective for health care institutions to more closely meet the needs of the practicing physician in educational services.

Thus, distance learning postgraduate doctors stage a number of advantages: the ability to not interrupt their professional activities to the training; teachers have the opportunity to be anywhere and distribute lectures, which will be reviewed at a convenient time and will reach a wider audience of specialists.

Conclusion. Distance learning in preparing pediatricians on a cycle of thematic improvement “Actual problems of pediatric gastroenterology” - an innovative organization of the educational process, which enhances the potential humanization of postgraduate medical education, increases motivation pediatricians during the development of the main issues for Pediatric Gastroenterology, thus reducing the physician- Pediatrician risk possibility of errors of diagnosis and treatment of digestive diseases in children.

References.

1. Безродная Г.В. Принципы компетентностного подхода в медицинском вузе /Г.В. Безродная, Д.А. Севостьянов, Т.А. Шпикс // Медицина и образование в Сибири: электронный научный журнал. – 2008. – №2. – Режим доступа: http://ngmu.ru/cozo/mos/article/text_full.php?id=251.
2. Проблемні питання в системі вищої освіти України /Т.В. Сорокман, М.Г. Гінгуляк, С.В. Сокольник [та ін.] // Медична освіта. – 2012. – №3 (додаток). – С. 165-167.
3. Epstein R.M. Assessment in medical education /R.M. Epstein // N. Engl. J. Med. – 2012. – № 356. – P.387. – 396.
4. Дистанционное медицинское обучение. – Режим доступа: http://www.divisy.ru/texno_telemed.shtml.
5. Казаков В.Н. Дистанционное обучение в медицине /В.Н. Казаков, В. Г. Климовицкий, А.В. Владзимирский. – Донецк: ООО «Норд», 2005. – 80 с.
6. Белозерова Е.А. О дистанционном образовании /Е.А. Белозерова [и др.] //Дистанционное обучение в электронном здравоохранении. – 2007. – № 2.
7. Холопов М.В. Дистанционное обучение в медицине /М.В. Холопов. – Режим доступа : <http://www.mma.ru>

*Tadayeva Anastasia, Kharkiv State Academy of Culture,
Postgraduate Department of Social Pedagogy*

Model socio-pedagogical support mediasotsialization younger pupils in the school in the modern information environment.

Abstract: The analysis of the literature with respect to the peculiarities of modern information space of the process of socialization of the child of primary school age, specific socio-pedagogical support. Essence concept of "socio-pedagogical support," presents a model of socio-pedagogical support mediasotsialization younger pupils in the school in the modern information space.

Keywords: mediasotsialization, junior high school student, socio-pedagogical support model of social and pedagogical support.

*Тадаєва Анастасія, Харківська державна академія
культури, Аспірант кафедри соціальної педагогіки*

Модель соціально-педагогічного супроводу медіасоціалізації молодших школярів у ЗНЗ у сучасному інформаційному просторі.

Анотація: Представлено аналіз літератури відносно особливостей впливу сучасного інформаційного простору на процес соціалізації дитини молодшого шкільного віку, специфіки соціально-педагогічного супроводу. Висвітлена суть поняття «соціально-педагогічний супровід», представлена модель соціально-педагогічного супроводу медіасоціалізації молодших школярів у ЗНЗ у сучасному інформаційному просторі

Ключові слова: медіасоціалізація, молодший школяр, соціально-педагогічний супровід, модель соціально-педагогічного супроводу.

XXI ст. знаменується переходом до інформаційного суспільства, де провідними компонентами культури стали знання, інформація, інформаційно-комунікативні технології (ІКТ). Найдоступнішим джерелом інформації на сьогодні виступають нові медіа, які уособлюють сучасний інформаційний простір. Нові медіа неоднозначно впливають на процес соціалізації дитини молодшого шкільного віку, оскільки означений вік є важливим в процесі онтогенезу: активно розвиваються психічні процеси та засвоюються соціальні норми. Дитина молодшого шкільного віку активно використовує нові медіа, але сам процес її соціалізації в сучасному інформаційному, зокрема віртуальному, просторі залишається стихійним і загрожує фізичному, психічному та соціальному розвиткові дитини. Постає нагальність пошуку відповідних соціально-педагогічних технологій

гармонізації соціального розвитку молодших школярів у процесі медіа-, кіберсоціалізації. Соціально-педагогічний супровід у школі є найефективнішим у вирішенні цієї проблеми, тому виникає необхідність розробки моделі соціально-педагогічного супроводу медіасоціалізації молодших школярів у загальноосвітньому навчальному закладі (ЗНЗ) у сучасному інформаційному просторі.

Особливості соціалізації в умовах інформаційного суспільства розглядають Н. Гавриш, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, П. Плотніков, А. Рижанова, С. Савченко та інші; питаннями впливу нових медіа на соціалізацію людини займаються В. Мудрик, В. Плешаков, Л. Рейман та інші. Психовікові особливості дітей молодшого шкільного віку досліджують А. Валлон, О. Данилова, Л. Долинська, І. Дубровіна, С. Літвіненко, З. Огороднійчук, Р. Павелків, М. Поліщук, А. Прихожан, О. Скрипниченко та інші; специфіку медіасоціалізації вивчають у своїх працях В. Іванова, О. Волошенко, О. Петрунько, соціально-педагогічного супроводу – Н. Анненкова, Ж. Захарова, Н. Захарова, Н. Міщенко, Л. Мудрик, Л. Пономаренко, Г. Симонова. Отже, соціально-педагогічну діяльність направлену на гармонізацію процесу медіасоціалізації молодших школярів в Україні вивчено недостатньо, це дозволяє констатувати, що досліджувана нами проблема є актуальною. Тому метою даної публікації є обґрунтування моделі соціально-педагогічного супроводу медіасоціалізації молодших школярів у ЗНЗ у сучасному інформаційному просторі.

За результатами досліджень представників філософії (Д. Дюжев [5]), футурології (О. Тоффлер [16]), культурології (В. Шейко [17]), соціології (О. Асєєва [3]), соціальної педагогіки (А. Рижанова [13]) приблизно з середини ХХ ст. людство вступило в якісно нову фазу розвитку, головними цінностями якого є інформація і, як наслідок, нове знання. Зміни інформаційної доби вплинули на процес соціалізації людини: з однієї сторони перед людиною відкриваються необмежені можливості для її самореалізації та саморозвитку, а з іншої: як відсутність постійного доступу до всезростаючої інформації може загрожувати маргіналізацією особистості, так і надмірне захоплення нею призводить до нового виду залежності – інформаційної.

Соціальні педагоги досліджуючи вплив сучасних засобів отримання інформації на соціалізацію по різному оцінюють їх роль у цьому процесі. Так, О. Безпалько [4, с.19] відносить засоби масової комунікації до мезофакторів соціального середовища, а А. Мудрик [8, с. 31] зараховує Інтернет до мегафакторів соціалізації. Отже, Інтернет та інтерактивні ЗМІ – нові медіа визначають сучасний інформаційний простір як мегафактор соціалізації, який в інформаційному суспільстві на індивідуально-особистісному рівні впливає на соціалізацію «кожного» та «всіх» жителів планети Земля.

Ґрунтуючись на розумінні нових медіа Є. Головіна, А. Маштакова та А. Яроною [7; 18], розглядаємо їх як засоби ІКТ, які дають можливість кожній людині самостійно формувати власний сучасний інформаційний простір, в якому вона живе, а головною відмінністю нових медіа від попередніх є їх інтерактивність. Тобто нові медіа забезпечують особистості можливість самостійно обирати програми телепередач, радіохвилі на власний смак, обирати цікаві сайти та блокувати непотрібну інформацію тощо, при цьому індивід отримує можливість поділитися з суспільством суб'єктивною думкою відносно отриманої інформації та оприлюднити свій досвід, знання, уміння, навички.

Вплив нових медіа на трансформацію процесу соціалізації зумовив виникнення нової категорії – медіасоціалізація. О. Петрунько звертає увагу на те, що в суспільстві ХХІ ст. істотно змінюється уявлення про соціалізацію і однією з провідних моделей цього процесу постає модель медіасоціалізації, тобто соціалізація в медіасередовищі [10, с.47]. Безумовно, процес медіасоціалізації передбачає освоєння не лише досвіду використання ІКТ, а й спілкування з медіакористувачами. На нашу думку, медіасоціалізація є невід'ємною складовою процесу соціалізації (з усіма її компонентами: адаптація, інтеграція, індивідуалізація) людини інформаційного суспільства. Складовою медіасоціалізації є кіберсоціалізація - принципово нова складова соціалізації в інформаційному суспільстві, саме вона впливає на підвищення ролі медіасоціалізації, на оновлення традиційної - через родину, систему освіти, заклади культури, громадські організації.

Медіасоціалізація стосується кожної людини інформаційного суспільства незалежно від її віку, статі, соціального статусу тощо, проте найбільш непередбачено цей процес відбивається, в першу чергу, на підростаючому поколінні, яке є найменш захищеним від негативних впливів нових медіа. На противагу дорослій людині, для якої процес соціалізації у сучасному інформаційному просторі не є легким, оскільки вона має знову адаптуватися до нових умов, дитина молодшого шкільного віку цілком природно сприймає процес соціалізації в умовах інформаційного суспільства, адже вона народилася саме в ньому і він є для неї рідним, іншого молодший школяр і не знає. Вроджена цікавість до нового та високий рівень адаптаційних здібностей дитини за відсутності соціального досвіду уможливорює медіаманіпуляцію свідомістю школяра, що негативно позначиться на його соціальному розвитку.

Початок молодшого шкільного віку визначається вступом дитини до школи. В Україні діти стають школярами у шестирічному віці, таким чином, межі молодшого шкільного віку аналогічні періоду навчання дитини у початковій школі: з 6-7 до 10-11 років. Психологи Л. Долинська, З. Огороднійчук, Р. Павелків, В. Поліщук, О. Скрипниченко однакові в тому, що зазначений вік є періодом позитивних змін і перетворень. В цей період на якісно новому рівні закладаються підвалини соціальної суб'єктності, дитина засвоює вперше соціальну роль школяра, набуває власний досвід самостійної діяльності в цьому світі [9; 12; 15]. Особливий вплив на фізичне, психічне і соціальне становлення особистості молодшого школяра здійснюють медіа.

Аналізуючи дослідження фізіологічних особливостей молодших школярів Р. Павелків, М. Поліщук, можемо виокремити, що у цьому віці активно розвивається опорно-рухова система, відбуваються значні зміни в анатомо-фізіологічній структурі організму [9; 12]. Наслідки тривалої взаємодії молодшого школяра з ІКТ загальновідомі: зниження зору, розвиток неврозів, затримка в фізичному та психічному розвитку. М. Картишева, констатує той факт, що сьогодні у підростаючого покоління вже з дитинства порушені головні базові захисні механізми [6]. За даними відомих психологів Т. Піроженко, О. Хатмана сучасні соціальні умови, що продукують меркантильність і цинізм, призводять до деформації системи цінностей особистості, і як результат – знецінюється одвічне: любов, сім'я, культура, формується особистість, яка не здатна створити міцну сім'ю, мудро виховувати дітей [11]. Г. Апостолова відзначає, що дітей, які регулярно користуються ІКТ, вирізняє те, що вони: міркують швидкими та готовими

асоціаціями; ставлять поверхневі запитання, при цьому відповідь їх не дуже цікавить; відповіді на запитання дорослих дають поверхневі та стереотипні; у спілкуванні з людьми не відчувають дистанції, а також не вміють вступати з іншими в реальні особистісні контакти [2]. Тому, некерована взаємодія молодших школярів з новими медіа негативно відображається на процесі їх соціалізації, тому постає необхідність дослідження соціально-педагогічних технологій направлених на посилення позитивних та зменшення негативних аспектів медіасоціалізації дитини.

Отже, вважаємо нагальним дослідження соціального-педагогічного супроводу процесу медіасоціалізації молодших школярів. Переважна більшість фахівців з соціальної педагогіки (Н. Анненкова [1], Г. Симонова [14] та інші) визначають метою соціально-педагогічного супроводу допомогу чи підтримку тих категорій населення, які опинились в складних життєвих ситуаціях. В рамках нашого дослідження, розглядаємо соціально-педагогічний супровід медіасоціалізації молодших школярів у ЗНЗ у сучасному інформаційному просторі як вид соціально-педагогічної діяльності спрямований на розвиток соціальної компетентності дитини, через гармонізацію медіа впливу на процес соціального розвитку молодшого школяра, шляхом супроводження його фахівцем із соціальної педагогіки в сімейному, шкільному мікросередовищах та соціально-виховному інформаційному середовищі ЗНЗ. Визначення сутності цього поняття дає можливість обґрунтувати модель соціально-педагогічного супроводу медіасоціалізації молодших школярів у ЗНЗ у сучасному інформаційному просторі (Рис.1) Вважаємо, що соціально-педагогічний супровід краще впроваджувати в рамках ЗНЗ, оскільки освіта забезпечує спадкоємність та відтворення соціального досвіду, саме у сфері освіти людина засвоює необхідні для соціальної практики знання, цінності, формує навички соціальних відносин. Тому, доцільно створювати сприятливі умови в ЗНЗ для підготовки дитини до життєдіяльності в інформаційному суспільстві, де головною цінністю є інформація, а найпоширенішим засобом отримання інформації є нові медіа. Вважаємо, що саме в рамках ЗНЗ, який відвідує переважна більшість дітей, можливо розвинути соціальну компетентність молодших школярів, адже таке середовище є більш підготовленим для впровадження цілеспрямованої соціально-педагогічної діяльності.

Суб'єктом соціально-педагогічного супроводу у школі являється в першу чергу соціальний педагог, вчитель інформатики, бібліотекар, вчителі початкової школи, батьки молодших школярів та адміністрація ЗНЗ. Суб'єктом соціально-педагогічного супроводу в територіальній громаді є координаційно-творча група (представники дитячих районних бібліотек, редакцій дитячих видань, регіонального телебачення, театрів). Об'єкт соціально-педагогічного супроводу молодших школярів поділяємо на 2 групи, зважаючи на психовікові особливості соціального розвитку: учні 1-2 та 3-4 класів початкової школи.

Вбачаємо проміжною метою соціально-педагогічного у реалізації напрямку 1, тобто у створенні сприятливих умов соціально-виховного інформаційного середовища ЗНЗ. Суб'єктом даного напрямку виступає соціальний педагог, діяльність якого направлена на внутрішньо шкільних об'єктів, які на цьому етапі виступають як об'єкт щодо їх підготовки до соціально-педагогічного супроводу.

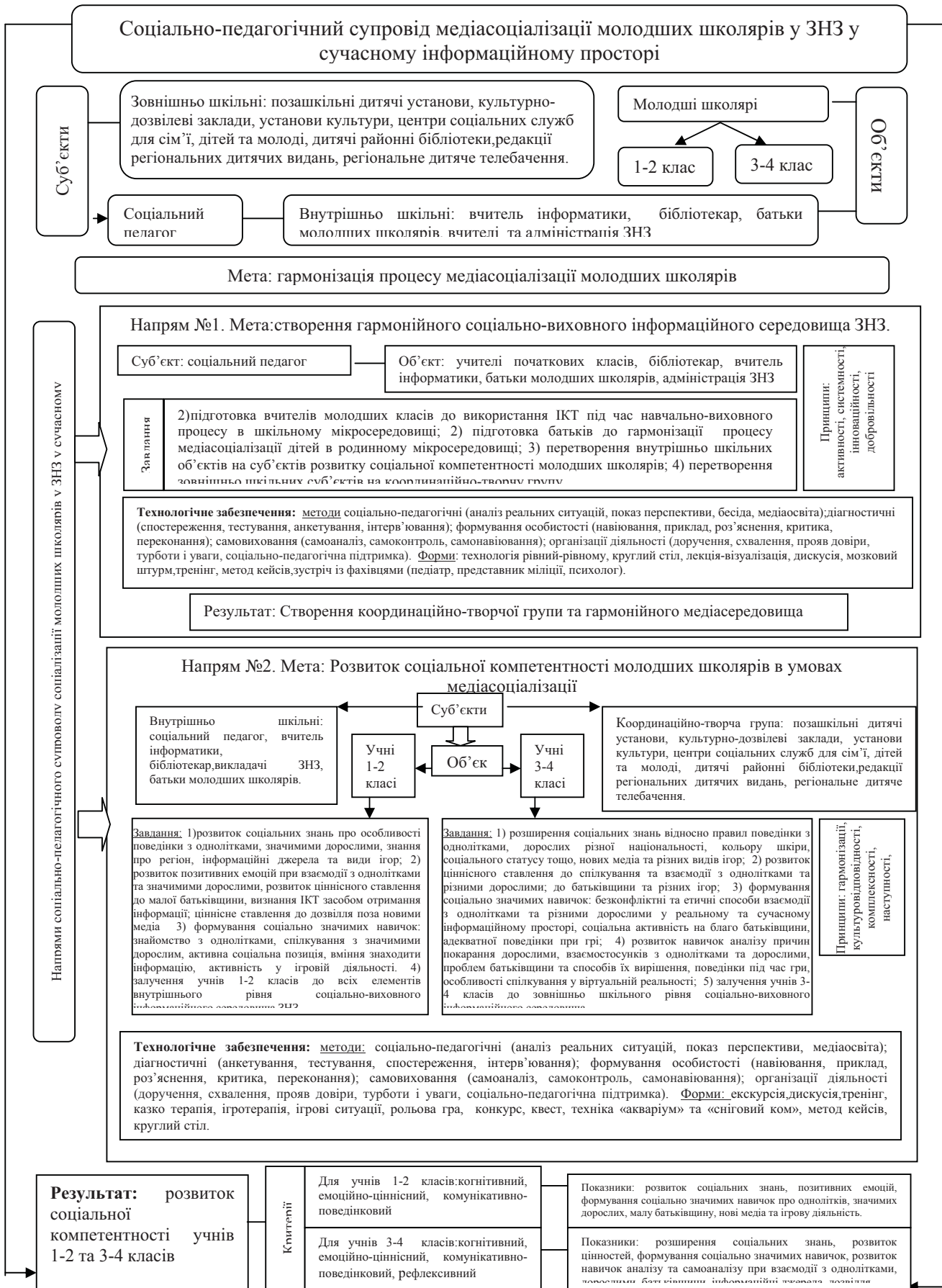


Рис. 1. Модель соціально-педагогічного супроводу медіасоціалізації молодших школярів у ЗНЗ у сучасному інформаційному просторі.

Результатом діяльності в рамках першого напрямку є перетворення внутрішньо шкільних об'єктів на суб'єктів розвитку соціальної компетентності молодших школярів у межах їхніх професійних повноважень та перетворення зовнішньо шкільних об'єктів на координаційно-творчу групу.

Завданнями другого напрямку є розвиток соціальної компетентності молодших школярів та їх долучення до елементів внутрішнього (учні 1-2 класів) та зовнішнього (учні 3-4 класів) рівнів соціально-виховного інформаційного середовища ЗНЗ. Результатом другого напрямку, як і всього соціально-педагогічного супроводу медіасоціалізації молодших школярів у ЗНЗ у сучасному інформаційному просторі є розвиток таких показників соціальної компетентності як: соціальні знання, позитивні емоції, соціально значимі навички при взаємодії з однолітками, значимими дорослими, малою батьківщиною, новими медіа та при ігровій діяльності у учнів 1-2 класів та соціальні знання, цінності, соціально значимі навички, навички аналізу та самоаналізу при взаємодії з однолітками, дорослими, батьківщиною, інформаційними джерелами, у дозвіллі в учнів 3-4 класів.

Таким чином, модель соціально-педагогічного супроводу соціалізації молодших школярів у ЗНЗ у сучасному інформаційному просторі має на меті гармонізацію процесу медіасоціалізації молодших школярів, що досягається у 2 напрямках: через створення гармонійного соціально-виховного інформаційного середовища ЗНЗ, результатом якого є створення координаційно-творчої групи та через безпосередній розвиток соціальної компетентності учнів 1-2 та 3-4 класів, що дозволяє інтегрувати соціально-виховні впливи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, зазначимо: 1. З середини ХХ ст. людство вступило в інформаційне суспільство, де особливої актуальності набуває процес медіасоціалізації людини. 2. В рамках соціально педагогічного дослідження медіасоціалізація розглядається як якісно нова (завдяки кіберпростору) складова соціалізації людини інформаційного суспільства, яка здійснюється через нові медіа (інтерактивні радіо, телебачення, телефонію та Інтернет) та уможлиблює, як вибуховий розвиток соціальності людини, так і її перетворення на інформаційного «раба». 3. Нові медіа трансформують процес соціалізації, що впливає на молодшого школяра, адже саме в цьому віці в силу психовікових особливостей дитина має високі адаптаційні можливості до будь-якого (в тому числі медіа- та кібер-) середовища. Але через недостатній соціальний досвід нові медіа можуть негативно впливати на соціалізацію дитини, тому необхідне наукове обґрунтування соціально-педагогічного супроводу цього процесу для підсилення його позитивних впливів та мінімізацію негативних. 4. Модель соціально-педагогічного супроводу медіасоціалізації молодших школярів у ЗНЗ у сучасному інформаційному просторі направлена на гармонізацію процесу медіасоціалізації молодших школярів, через створення гармонійного соціально-виховного інформаційного середовища ЗНЗ та розвиток соціальної компетентності учнів 1-2 та 3-4 класів, що дозволяє підвищити позитивні та зменшити негативні аспекти медіавпливу на соціальний розвиток молодших школярів.

Перспективи подальшого наукового дослідження цієї проблеми пов'язані реалізацією моделі через розробку та впровадження програми «Соціально-педагогічний супровід медіасоціалізації молодших школярів».

Список літератури:

1. Анненкова Н. Готовность педагога к сопровождению семьи в вопросах воспитания // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2010. — №2. — С. 167–173.
2. Апостолова Г. Про наслідки використання електронної техніки для розвитку здібностей дитини // Практична психологія та соціальна робота. — 2002. — № 9/10. — С. 1-3.
3. Асеева О. социологический анализ социальной активности молодежи в сетевых сообществах интернет/ О. Асеева. — СИСП, 2011. — №4. — С.67.
4. Безпалько О. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. / О. Безпалько. — К. : Центр учбової літератури, 2009. — С. 208.
5. Дюжев Д. Специфика формирования информационного общества в Украине: история и современность //«Наука. Релігія. Суспільство». — 2008. — № 2 — С. 130.
6. Куртышева М. Как сохранить психологическое здоровье детей / М. Куртышева. — Питер : СПб, 2005. — С. 252.
7. Маштаков А., Что такое «new media»? [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://blog.mashtakov.com/2008/10/new-media.html>.
8. Мудрик А.В. Социализация человека : учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений /А.В. Мудрик – 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательский центр «Академия», 2006. — С. 304.
9. Павелків Р Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р.Павелків. — — К. : Кондор, 2011. — С. 468.
10. Петрунько О. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі Монографія. / О. Петрунько. — Полтава : ТОВ НВП «Укрпромторгсервіс», 2010. — С. 480.
11. Піроженко Т., Хартман О. Психологічні чинники становлення відповідальності батьків за розвиток дитини дошкільного віку // Дошкільна освіта. — 2010. — №2 (28). — С.68-72.
12. Поліщук В. Вікова і педагогічна психологія : навчальний посібник / В. Поліщук. — Вид. 3-те, виправ. — Суми : Університетська книга, 2010. — С. 352.
13. Рижанова А.О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті: дис. докт. пед. наук: спец. 13.00.05 – соціальна педагогіка / А.О.Рижанова. – ХДАК, 2004. – С. 442.
14. Симонова Г. Педагогическое сопровождение социальной адаптации школьников / Г. Симонова // Школьный психолог. — 2000. —№ 10. —С. 95.
15. Скрипниченко О. Вікова та педагогічна психологія: [навч. посіб.] / О. Скрипниченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. [2-ге вид.]. — К. : Каравела. — 2007. — С. 400.
16. Тоффлер О. Третья волна / О.Тоффлер. — М.: АСТ, 1999. — С. 781.
17. Шейко В. Культура. Цивілізація. Глобалізація (кінець ХІХ – ХХІ ст.) : Моногр.: В.2, Т.1. / В. Шейко. — Х. : Основа, 2001. — С. 520.
18. А. Яранова, Е. Головин New media [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.elitniy.ru/article/show/745/>.

*Tatyana A. Blagova, Poltava National Pedagogical University
named after V.G. Korolenko, Ph.D. in education, associate
professor of choreography department*

THE SPECIFICITY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER-CHOREOGRAPHER IN TERMS OF THE HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract: The article deals with the specificity of professional formation of future teachers-choreographers in the system of higher pedagogical education. The author analyses the main tasks, structure, peculiarities of organization, content of education, basic methods of choreographic work with students during their professional training and formation of the qualities and skills that are relevant for future activities.

Keywords: choreographic education, dance training, professional development, content of education, teacher-choreographer, forms of organization of education, the system of higher pedagogical education.

*Татьяна Благова, Полтавський національний
педагогічний університет імені В.Г. Короленко, кандидат
педагогічних наук, доцент кафедри хореографії*

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ-ХОРЕОГРАФА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В статье исследуется специфика профессионального становления будущих учителей-хореографов в системе высшего педагогического образования. Анализируются его основные задачи, структура, особенности организации, содержание, основные методы хореографической работы со студентами в процессе их профессиональной подготовки и формирования качеств и умений, значимых для будущей деятельности.

Ключевые слова: хореографическая педагогика, хореографическая подготовка, профессиональное становление, содержание обучения, педагог-хореограф, формы организации обучения, система высшего педагогического образования.

Современные тенденции развития сферы профессионального художественно-педагогического образования, направленные на модернизацию учебно-воспитательного процесса, обуславливают повышение требований к педагогическому профессионализму, компетентности и личностным качествам будущего учителя искусства, необходимым для его продуктивной и успешной деятельности.

Активное развитие хореографической педагогики на современном этапе направлено на динамические изменения в системе подготовки хореографических кадров высшего звена в сторону улучшения качества знаний, и, соответственно, обуславливает поиск эффективных путей ее оптимизации. Одной из приоритетных задач подготовки будущих учителей-хореографов в системе высшей педагогической школы является создание максимально благоприятных условий для их личностного и профессионального развития, совершенствования балетмейстерских качеств и исполнительских навыков, воспитания самостоятельности и инициативы, соучастия в творческом процессе.

Будущая профессиональная деятельность студентов-хореографов в качестве учителей хореографического искусства в системе школьного и внешкольного образования, руководителей, педагогов, постановщиков, репетиторов танцевальных коллективов различных возрастных категорий обуславливает разновекторность и многоаспектность их подготовки в условиях высшей педагогической школы. Таким образом, вузовская хореографическая педагогика имеет более широкую цель: ориентированность студентов на будущую профессию, воспитание умения экстраполировать широкие знания на конкретную специфику работы преподавателем, исполнителем.

Особенности развития хореографического образования, общетеоретические и методические основы профессиональной подготовки педагога-хореографа освещено в научных работах ученых: Г. Березовой, Ю. Богачевой, Л. Бондаренко, Г. Бурцевой, А. Вагановой, Е. Валукина, К. Василенко, Ю. Герасимовой, Ю. Громова, С. Забрედовского, Е. Зайцева, К. Голейзовского, Р. Захарова, Ю. Кившенко, Ю. Колесниченко, Ф. Лопухова, А. Мессерера, А. Таракановой, В. Уральской, Л. Цветковой, О. Шамровой, М. Юрьевой, других теоретиков и практиков хореографической педагогики.

Целью данной статьи определяется исследование специфики процесса профессиональной подготовки будущих педагогов-хореографов в системе высшего педагогического образования, анализ ее основных задач, целей, содержания, основных форм организации и методов хореографической работы со студентами.

Высшие педагогические учебные заведения, являясь важным звеном в системе непрерывного профессионального хореографического образования, обеспечивают многоуровневую профильную подготовку (бакалавр-специалист-магистр) хореографов-исполнителей, педагогов-хореографов, балетмейстеров, режиссеров-постановщиков, руководителей любительских и профессиональных танцевальных коллективов. Как видно, диапазон хореографических специальностей в системе высшего образования гуманитарной сферы достаточно широк, что создает благоприятные возможности для подготовки высококвалифицированных кадров различных направлений и жанров хореографической деятельности.

В процессе исследования особенностей профессиональной хореографической подготовки в высшей школе, считаем целесообразным уточнить сущностное содержание этой категории в педагогическом контексте. Так, обобщая различные подходы ученых к определению дефиниции «профессиональная педагогическая подготовка» (О. Абдуллиной, А. Алексюка, А. Дубасенюк, Н. Нычкало, В. Орлова, Г. Троцко, Л. Хомич), укажем, что это организованный, систематичный процесс формирования профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, необходимых для будущей деятельности. Исходя из этого, отметим, что профессиональная подготовка учителя-

хореографа также представляет собой многоаспектный, целенаправленный, систематичный процесс овладения студентами-хореографами широким спектром общенаучных, профессионально-педагогических, профессионально-хореографических знаний, умений и навыков с целью их успешной реализации в будущей профессионально-хореографической деятельности.

В условиях современного развития высшей педагогической школы профессиональная подготовка педагогов-хореографов предусматривает формирование глубокой теоретической базы знаний, широкого спектра практических умений и навыков, необходимых в будущей профессии. Она имеет комплексную структуру, базируется на взаимодействии различных видов хореографической и художественной деятельности [1, с. 72].

Подчиняясь общим закономерностям развития процесса образования в целом, хореографическая подготовка в вузе имеет в то же время свои специфические характеристики, обусловленные методологией педагогики искусства. Будучи одной из составляющих системы художественно-эстетического образования, она предполагает формирование специальных способностей, эстетического опыта, ценностных ориентаций в процессе приобретения и усовершенствования специальных (хореографических) знаний, умений и навыков. Соответственно, хореографическая педагогика имеет свои цели и задачи, реализующиеся с помощью особенных методик обучения и воспитания. Так, подчеркивая их специфичность, Ю. Громов (известный теоретик и практик хореографической педагогики) указывал: «...главной задачей предметов хореографического цикла в вузе является воспитание средствами искусства танца «музыкального тела», то есть тела, способного выразить в хореографической пластике всю сложность того музыкального произведения, на содержании которого создается танец... Система обучения и воспитания средствами хореографического искусства непосредственно связана с эстетической категорией прекрасного...» [2, с. 16]. По определению О. Шамровой, современные условия профессиональной деятельности хореографа требуют от него общекультурологических, искусствоведческих, психолого-педагогических, менеджерских знаний наряду со специальными умениями и навыками в исполнительской, балетмейстерской и педагогической сферах [3].

Специфика содержания профессиональной подготовки учителя-хореографа в высшей педагогической школе детерминируется совокупностью целей и задач, сформулированных в образовательно-квалифицированной характеристике выпускника-хореографа. Традиционно в профессиональной хореографической деятельности выделяют три основных аспекта – педагогический, балетмейстерский, исполнительский. Подготовка студентов-хореографов в вузе, синтезируя в себе эти аспекты, направлена на формирование комплекса различных компетентностей, представляющих собой перечень универсальных (общенаучных), узкопрофессиональных (педагогических, балетмейстерских, репетиторских, исполнительских) и личностных качеств, характеристик, значимых для будущей хореографической профессии.

Реализация выше перечисленных компетентностей будущего педагога-хореографа заложена прежде всего в содержании обучения высшей школы. В учебном плане представлены весь комплекс общепедагогических и профильных дисциплин, составляющих единую образовательную систему профессиональной подготовки педагога-хореографа. Теоретическое и практическое овладение этим комплексом является необходимым условием формирования специальных знаний и умений у студентов для их

дальнейшей самостоятельной творческой работы в танцевальных коллективах, различных по типам и направленности.

Очевидно, что профессиональные практические умения и навыки будущих хореографов совершенствуются в первую очередь по линии исполнительского мастерства, постановочной хореографической работы, теории и методики преподавания профильных дисциплин. Основными среди них в системе педагогического образования являются: «Теория и методика классического танца», «Теория и методика народно-сценического / бального танца», «История хореографического искусства», «Теория и методика историко-бытового танца», «Композиция и постановка танца», «Искусство балетмейстера», «Подготовка концертных номеров», «Методика работы с хореографическим коллективом». Учебным планом также предусмотрено изучение вариативных спецкурсов и спецпрактикумов, тематика которых освещает актуальные проблемы развития хореографического искусства, инновационные методики преподавания хореографии, творческий опыт авторских танцевальных школ. Важным педагогическим условием успешности профессиональной подготовки будущих специалистов-хореографов определяется интегрированный характер содержания профилирующих дисциплин.

Следует указать, что практическая направленность дисциплин хореографического цикла не ограничивается узкой специализированной подготовкой студентов-хореографов. Профессионально-ориентированные дисциплины не только раскрывают многообразие форм хореографического искусства разных национальностей, дают представление об особенностях исполнительской манеры, танцевальной лексики, обычаях, устоявшихся традициях. Они дают возможность студентам комплексно проявить и развить исполнительские, балетмейстерские, организаторские и педагогические способности. Важно также, что в процессе профессионально-практической подготовки студента происходит также формирование его мировоззрения, внутреннего багажа, собственного хореографического стиля, почерка, что обуславливает полноту и выразительность исполнения, внутреннее содержание каждого движения. Будущий учитель хореографии должен осознавать, что за созданием хореографического образа просматривается личность балетмейстера-постановщика, а хореографическая миниатюра, этюд, композиция в значительной степени есть отражение его восприятия и мироощущения.

Необходимой составляющей профессионализма учителя-хореографа определяется высокий уровень его теоретической подготовки по циклу профессионально-ориентированных дисциплин. Так, будущий педагог, руководитель танцевального коллектива должен глубоко знать основы теории и методики преподавания различных направлений хореографии; историю развития, стилистические особенности отечественной и мировой хореографической культуры различных исторических эпох; педагогический и творческий опыт выдающихся балетмейстеров, исполнителей различных жанров танцевального искусства; специфику организации самостоятельного обучения и самосовершенствования в сфере хореографии.

Характеризуя значимость предметов профессионально-практической подготовки, необходимо отметить, что их изучение направлено на реализацию целого комплекса учебно-воспитательных задач и одновременно подчинено единой цели – формирование личности будущего педагога-хореографа, владеющего универсальным объемом знаний в сфере искусства танца и хореографической педагогики.

Исследуя особенности содержания профессиональной хореографической подготовки учителя в системе высшего педагогического образования, необходимо

указать, что ее структура предполагает разнообразные формы организации учебно-познавательной деятельности студентов. Среди них наиболее используемыми считаются: лекция, практическое и лабораторное занятия, самостоятельная и индивидуальная работа студентов, консультации, мастер-классы, тренинги, работа с концертмейстером, работа с учебной литературой и видеоматериалом, а также различные виды хореографических практик [4, с. 16-18]. Важно, что в процессе всего периода обучения студенты должны четко представлять творческие задачи, поставленные перед ними в рамках учебной программы курса. Необходимым условием эффективности усвоения учебного материала определяется формирование у студентов навыков самостоятельной творческой деятельности.

Следует отметить, что на каждом из этапов обучения в вузе используется комплекс специальных методов и приемов, направленных на оптимизацию учебно-познавательной деятельности студентов. Целесообразность их использования определяется целью, основными задачами, содержанием учебного курса [5, с. 226-228]. Современная система профессиональной хореографической подготовки наряду с традиционными методами работы (вербальными, наглядными, практическими) предполагает активное использование новых технологий в организации учебного процесса, что позволяет сформировать у будущих педагогов-хореографов творческий подход к своей профессии, индивидуальный стиль, умение работать самостоятельно и осознанно, в целом активизирует познавательную деятельность студентов. Выбор оптимальных методов и приемов должен быть обусловлен тем, что формирование профессиональных качеств и умений у будущих учителей-хореографов происходит, прежде всего, путем активного вовлечения каждой личности студента к творческой деятельности.

Одним из них есть метод моделирования фрагментов хореографических занятий. В педагогике сущность этого метода определяется как создание модели организованной и педагогически руководимой деятельности студента, где в игровой ситуации имитируется реальный учебно-воспитательный процесс. Использование указанного метода в хореографической педагогике дает возможность будущим учителям-хореографам стать на некоторое время организатором педагогического процесса, увидеть и осознать типичные трудности профессиональной деятельности, определить пути их преодоления, а также сформировать основу ролевого поведения будущего специалиста. У студентов-хореографов, таким образом, значительно повышается профессиональный интерес, актуализируются сформированные специализированные знания и умения, создаются благоприятные условия для развития качеств и педагога, и балетмейстера [1, с. 74].

Профессионально-практическая подготовка студентов-хореографов предполагает также использование метода микропреподавания, который помогает будущему специалисту подготовиться к будущей деятельности, объективно определить уровень своих знаний, умений, способностей, приобрести определенный багаж педагогического мастерства. Микропреподавание определяется одним из целесообразных видов хореографической деятельности студента, который в целом способствует осознанию сущности педагогической профессии. Моделируя фрагмент практической работы учителя-хореографа, студенты развивают свои общепедагогические способности и приобретают опыт балетмейстера, постановщика, репетитора. Использование указанного метода обеспечивает формирование у студентов таких профессиональных качеств, как педагогическая интуиция, эмпатия, самообладание [1, с. 75].

Для дисциплин практической направленности эффективным методом является работа с видеоматериалами, которые презентуют собственные творческие разработки студентов – их самостоятельно созданные танцевальные композиции, записи фрагментов хореографических занятий, постановочные работы. Такая форма отчетности дает возможность преподавателю объективно оценить уровень усвоения студентом учебного материала, конструктивно проанализировать его методические и технические ошибки или успехи в исполнительском и педагогическом мастерстве.

Учитывая тот факт, что «...исполнительская деятельность хореографа представляет собой, прежде всего, творческий процесс, заключающийся в индивидуальной интерпретации исполнителем хореографического материала, отражающий его личностные и индивидуально-художественные особенности...» [3], широко используемым в процессе практического профессионального становления педагога-хореографа считается метод импровизации. Готовность создания хореографического этюда, его отдельной части, поиск собственных оттенков в исполнении, самостоятельное пластическое решение заданного образа являются необходимыми характеристиками как будущего исполнителя, так и будущего постановщика, репетитора и т.д. Способность импровизировать можем определить в целом необходимым компонентом индивидуального хореографического почерка педагога-хореографа.

Суть вышеперечисленных методов состоит в том, что обучение танцевальному мастерству не ограничивается знанием формальных канонов исполнения танца, а создает атмосферу сотворчества со студентами, в целом предполагает формирование качеств балетмейстера и педагога. Также необходимо отметить, что использование активных методов обучения в организации и содержании образовательного процесса максимально приближает подготовку по специальности к творческому процессу, который, по сути, и является конечной целью специального хореографического образования. Важно, чтобы в будущей практической деятельности их использование основывалось на глубоких теоретических и специальных хореографических знаниях.

В целом, изучение студентами широкого спектра профессионально-ориентированных хореографических дисциплин направлено не только на развитие исключительно исполнительских умений и навыков, а также обеспечивает формирование таких значимых качеств у будущих специалистов, как художественно-эстетическая компетентность, способность к образному мышлению, восприятию красоты, общению с искусством хореографии и искусством в целом.

Профессионально ориентированные знания и практические умения обучать танцевальному искусству, полученные студентами в высшем учебном заведении, требуют своего дальнейшего развития и совершенствования, наряду с формированием методического мышления и методических способностей педагога-хореографа в процессе его практической деятельности. Реализация этой задачи происходит при организации курсовых мероприятий повышения квалификации, в организации научно-практических конференций, семинаров, вебинаров, мастер-классов ведущих деятелей хореографического искусства, конкурсных и концертных мероприятий.

Таким образом, профессиональная подготовка будущего педагога-хореографа в системе высшего педагогического образования предполагает формирование как универсальных (общенаучных), так и профильных (общепедагогических и хореографических) способностей. Учитывая тот факт, что хореографическое образование на современном этапе является многоаспектным, развивается в различных формах

организации и охватывает разные сферы общественной жизни, современные технологии обучения в высшей педагогической школе должны быть направлены на формирование целого спектра профессионально значимых качеств у будущих специалистов, обеспечивать расширение их общего и профессионального мировоззрения. Профессиональное мастерство учителя хореографии представляет органическое соединение педагогических и исполнительских способностей, личностных качеств балетмейстера (постановщика и репетитора), организатора и руководителя хореографического коллектива, что требует комплексной, целенаправленной и систематической подготовки в системе высшего педагогического образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Благова Т.О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти / Т.О. Благова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Випуск 50. – Житомир: ЖДУ, 2010. – С.72-76.
2. Основы подготовки специалистов-хореографов. Хореографическая педагогика: учеб. пособие. (Библиотека Гуманитарного университета; Вып. 28). – СПб.: СПб ГУП, 2006. – 632 с.
3. Шамрова О.А. Особенности профессиональной подготовки руководителей хореографических коллективов [Электронный ресурс] / О.А. Шамрова. –URL: http://rusnauka.com/...ENXXIV_2007/Pedagogica/21814.doc.htm/ – Загл. с экрана.
4. Цветкова Л.Ю. Методика викладання класичного танцю: підруч. / Л.Ю. Цветкова. – К.: Альтерпрес, 2005. – 324 с.
5. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / [за ред. В.І. Лозової]. – Х.: Освіта. Виховання. Спорт, 2006. – 496 с.

Tatyana Godovanyuk, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, (Ukraine), Associate Professor, Ph.D., Physics and Mathematics Department, Darya Holod, Lecturer, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, (Ukraine), Physics and Mathematics Department

Preparing future teachers of mathematics to environmental education and training of students

Abstract: The article analyzes the problem of training future teachers of mathematics to environmental education and training. Defined functions and tasks of ecological and pedagogical education, disclosed approaches and conditions of formation of environmental knowledge and skills of future teachers.

Keywords: ecology, future teachers of mathematics, training, ecological and pedagogical knowledge and skills, environmental education and training.

Татьяна Годованюк, Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, (Украина), доцент, кандидат педагогических наук, физико-математический факультет, Дарья Холод, преподаватель, Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, (Украина), физико-математический факультет

Подготовка будущих учителей математики к экологическому образованию и воспитанию учащихся

Анотация. В статье проанализирована проблема подготовки будущих учителей математики к экологическому образованию и воспитанию. Определены функции и задачи эколого-педагогического образования, раскрыты подходы и условия формирования у будущих педагогов экологических знаний и умений.

Ключевые слова: экология, будущие учителя математики, профессиональная подготовка, эколого-педагогические знания и умения, экологическое образование и воспитание.

Нынешнее развитие образования и науки в Украине определяет новые приоритетные направления педагогической теории и практики. Одними из приоритетных направлений являются экологическое образование и воспитание. Именно поэтому особое место в привитии любви к природе, бережного отношения к ней принадлежит общеобразовательной школе.

На актуальность данной проблемы указывают и нормативные документы, в частности «Национальная доктрина развития образования в 21 веке», «Концепции развития общего среднего образования», «Концепции национального воспитания», «Концепции экологического образования в Украине» и др.. В этой связи необходимой становится экологизация системы подготовки будущих педагогов в педагогическом университете.

Экологическое образование как целостное культурологическое явление, включает процессы обучения, воспитания, развития личности. Оно должно направляться на формирование экологической культуры, как составной системы национального и общественного воспитания всех слоев населения Украины (в том числе через экологическое просвещение посредством общественных экологических организаций), экологизацию учебных дисциплин и программ подготовки, а также на профессиональную экологическую подготовку через базовое экологическое образование [1, с.16].

Проблема экологического образования и воспитания рассматривается в современных научных исследованиях теоретического и прикладного характера. Практическое значение экологического образования и воспитания раскрыто в трудах В. Крисаченко, О. Салтовского, М. Хилько, Л. Юрченко. Определенные теоретические аспекты экологического образования освещены В. Деркачем, А. Ермоленко, В. Скребцем, А. Толстоуховым и др..

Формирование экологической культуры студентов высших учебных заведений изучали Г. Белявский, М. Бойчева, В. Бровди, М. Грейди, Н. Лысенко, А. Митрясова, А. Микитюк, Т. Нинов, К. Сытник, Е. Флешар, А. Черникова, М. Шаповал, Е. Шапокене, М. Швед.

Одной из главных задач современной школы является создание образовательной среды для развития здорового ребенка, формирования у школьников сознательного отношения к своей жизни. Здоровое молодое поколение – это залог стабильного развития государства, один из факторов его позитивного международного имиджа.

Подтверждением актуальности внедрения экологического образования в учебные заведения является создание концепции «Образование для устойчивого развития». Концепция «Образование для устойчивого развития» (ОСР), введена Йоханнесбургским саммитом (2002 г.), отражает необходимость переосмысления и реформирования всей общественной жизни, и прежде всего образования, для «расширения возможностей людей разного возраста брать на себя ответственность за создание устойчивого будущего».

Согласно данной концепции создана программа, которая провозглашена в рамках ООН (DESD) «Десятилетия образования в интересах устойчивого развития» («United Nations Decade of Education for Sustainable Development») (2005-2014 гг.).

В 2010-2012 годах Институт педагогики НАПН совместно с общественной организацией «Учителя за демократию и партнерство» (УДП), (Украина) и «Глобальный план действий» (ГПД), (Швеция) при поддержке фонда шведского правительства SIDA выполняли образовательный проект «Образование для устойчивого развития в действии».

Как известно, экология человека изучает взаимосвязь здоровья и факторов окружающей среды. Особую актуальность на сегодняшний день в рамках реализации проекта «Образование для устойчивого развития» приобретает введение в общеобразовательных школах уроков экологии, создание «зеленых» классов.

Для более эффективного развития среды, сохраняющей здоровье, необходимо, чтобы элементы сохранения здоровья были внедрены не только на уроках экологии, а

параллельно и при изучении других предметов: математики, украинского языка и т.д.. Это требует в свою очередь специальной подготовки специалистов по обеспечению экологической компетенции при изучении отдельных предметов.

Важная и основная роль в создании экологически образовательной среды для участников учебно-воспитательного процесса и формирования навыков здорового образа жизни, принадлежит учителю, поскольку, личность учителя и его профессиональная подготовка всегда занимала и занимает одно из центральных мест в системе педагогического образования. Соответственно важным научным направлением в области образования была и остается работа относительно повышении качества профессиональной подготовки учителя. Уровень профессиональной подготовки учителей математики должен соответствовать высоким требованиям ситуации, которая сложилась на сегодня в общеобразовательной школе и обязан позволять не только грамотно выполнять школьную программу по математике, но и способствовать сохранению, развитию и восстановлению здоровья школьников.

Таким образом, одним из важных вопросов профессионально-педагогической подготовки будущего учителя математики является формирование эколого-педагогических знаний и умений, которые будут способствовать формированию здоровой и всесторонне развитой личности ученика.

Относительно экологической подготовки будущих педагогов следует учесть такие функции экологического образования [2, 3]:

— аксиологическая (формирование системы ценностей, определяющих отношение у учащихся к миру, к самому себе, окружающей среде);

— информативная (получение данных об окружающей среде, природных ресурсах, месте человека в природе, его связях с ней и Вселенной);

— коммуникативная (раскрытие коммуникативных возможностей человека через выяснение понятий, которые являются необходимым компонентом современного коммуникативного минимума каждого человека независимо от его образовательного и социального положения);

— развивающая (формирование личности, способной логически мыслить, предвидеть последствия своего поведения в природе и обществе).

Формирование у будущих учителей математики эколого-педагогических знаний и умений должно осуществляться на основе новейших технологий и научно-методических достижений, в процессе использования которых формируются творческие специалисты, способные создавать собственные авторские программы и проекты, разрабатывать тесты, проводить нетрадиционные занятия и уроки, формировать в учащихся экологическую культуру. Такой подход создает у студентов стремление к творчеству, интерес к выбранной специальности, расширяет профессиональный диапазон будущих специалистов.

Целью экологической подготовки будущего учителя математики является, прежде всего, развитие у студентов личностных и профессиональных качеств, которые будут необходимы им для обеспечения комплексного благополучия учеников в гармонии с окружающей социально-природной средой.

Экологические знания составляют сегодня неотъемлемую и важную компонентную основу учебных дисциплин, в частности математических, изучаемых в современной высшей школе. На их базе формируется экологическая культура молодого поколения,

которая предусматривает, овладения системой знаний, связанных с сохранением здоровья. Для формирования эколого-педагогических знаний у будущих учителей на занятиях по методике обучения математике, например, стоит предложить студентам самостоятельно разработать математические тесты экологического направления к выбранной теме школьного курса математики.

Одним из таких примеров является разработка тестовых заданий экологического направления к теме «Проценты» для учащихся 6 класса.

1. Один кубический метр воздуха в операционной палате содержит 500 микроорганизмов. На сколько процентов это больше чем в березовом лесу, где один кубический метр воздуха содержит 450 микроорганизмов.

А: 15%; **Б:** 10%; **В:** 25%; **Г:** 20%.

2. Весной на территории школы ученики 6 класса должны были посадить 16 деревьев. Они перевыполнили план на 25%. Сколько деревьев было посажено?

А: 20 деревьев; **Б:** 10 деревьев; **В:** 25 деревьев; **Г:** 5 деревьев.

3. В 2007 году на тушение пожаров было затрачено 99 224 грн., а в 2008 году – 74418 грн. На сколько процентов снизилась затрата денег?

А: на 15%; **Б:** на 25%; **В:** на 10%; **Г:** на 30%.

4. Площадь лесостепи 20525,8 тыс. га, что составляет 34% всей площади Украины. Какую площадь занимает Украина?

А: 603,7 тыс. км²; **Б:** 6037 км²; **В:** 603,5 тыс. км²; **Г:** 603628 км².

5. Чтобы полить посаженные кустики калины необходимо принести 12 ведер воды. Роман принес 6 ведер, Володя – 3. Сколько процентов ведер воды еще осталось принести?

А: 25%; **Б:** 15%; **В:** 20%; **Г:** 25, 5%.

6. При дыхании через нос задерживается пыли на 60% больше, чем при дыхании через рот. Во сколько раз при дыхании через нос задерживается пыли больше чем при дыхании через рот?

А: в 2 раза; **Б:** в 2,5 раза; **В:** в 1,5 раза; **Г:** в 1,6 раза;

7. Если каждый ученик сохранит за четверть хотя бы одну тетрадь, то страна сохранит от вырубki 45 га леса. Какая площадь леса будет сохранена, если каждый ученик не потратит впустую 5 тетрадей за четверть? Какой процент площади леса сохранит один ученик от общей площади лесов Украины? (Площадь лесов Украины занимает 12074 тыс. га. Учащихся в нашей стране около 5 млн.).

А: 2%; **Б:** 1,86%; **В:** 2,5%; **Г:** 1,5%.

Также можно предложить студентам выполнить обучающий проект, например, «Экология в цифрах» или «Бумага. Экология и математика». Во время работы над проектом создаются все условия, при которых студенты учатся самостоятельно и с удовольствием получать недостающие знания, в том числе и экологические, с различных источников, учатся пользоваться этими знаниями во время решения познавательных методических заданий. Кроме этого использование проектных технологий обучения в подготовке будущих учителей математики к экологическому воспитанию учащихся способствует формированию и развитию навыков исследовательской работы, развивает творческие способности, собственную познавательную деятельность. Создает атмосферу сотрудничества, развивает социальные и гражданские компетентности будущего учителя математики.

Итак, проблема качественной профессиональной подготовки будущих учителей, в том числе и математики, остается актуальной в каком либо обществе. Особое внимание на современном этапе развития образования отводится формированию нового экологического мировоззрения, его распространению и утверждению. Ответственная роль в этом принадлежит будущему учителю, который должен понимать, что важнейшей целью в образовательном процессе является формирование, сохранение и укрепление здоровья учащихся.

Формирование экологических знаний должно обеспечить подрастающее молодое поколение научными знаниями о взаимосвязи природы и общества. Помочь понять многогранное значение природы для общества в целом и каждого человека в частности. Сформировать понимание, что природа – это первооснова существования человека, а человек – часть природы, воспитать сознательное хорошее отношение к ней, чувство ответственности за окружающую среду как национальной и общечеловеческой ценности, развивать творческую активность по охране преобразованию окружающей среды, воспитывать любовь к родной природе.

Список литературы

1. Федоренко О.І., Тимочко Т.В., Ткач В.Н. Питання екологічного виховання та освіти населення // Екологічний вісник, №3/2005. – С.16.
2. Бевз В.Г., Годованюк Т.Л. Реализация аксиологического подхода во внеклассной работе по математике // Сборник научни трудове НВУ «В. Левски». Ч. II. – Шумен, 2014. – с. 87 – 93.
3. Левчук Н. В. Підготовка майбутнього вчителя природничих дисциплін до діяльності в галузі екологічної освіти на засадах сталого розвитку / Н. В. Левчук, А. В. Степанюк // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка / гол. ред. Г. Терещук. – Тернопіль, 2010. – № 1. – С. 25.

*Golub Tetiana, National Technical University of
Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute",
Associate professor, PhD, the Faculty of Linguistics*

Alteration of methodological foundations of comparative studies in pedagogy

Abstract: The article is devoted to methodology of comparative education. The publication focuses on the techniques, methods and specific mechanisms of comparative analyses of educational systems of different countries and in different periods as well as typology of comparative studies.

Key words: comparative education, methodology, educational policy, history of education, pedagogy, effectiveness of education, typology of comparative studies, comparative analyses.

Comparative educational research carried out by specialists during the last few years, surely, make a definite contribution to the development of comparative education. In these studies many aspects of the theory and practice of education and training are summarized, but comparative pedagogical analysis requires setting of some other tasks as well, which would facilitate cross-fertilization of compared education systems, improve their efficiency. Such problems include, first of all, search and development of methodological foundations and methods for specific comparative educational research at the level of educational paradigms, and at the level of individual didactic systems, pedagogical phenomena. In this aspect modern comparative studies achieved significant results, however, the specific mechanisms of pedagogical comparison remain poorly understood. Therefore we study the methodological foundations of comparative studies in pedagogy and their alterations in historical periods.

For the realization of the planned tasks we study the available in comparative pedagogy comparative mechanisms which help to identify invariant integrating socio-pedagogical factors in comparative education systems, and increase the effectiveness of education.

As B. Holmes [1] noted, a drawback of many comparative educational research is uncritical acceptance of some models of sociology and economics. He was sure that specialists in comparative education have to develop the methodology of their research on their own.

Modern science primarily understands methodology as a doctrine of principles of construction, forms and methods of scientific and cognitive activity. Thus, we can admit that the process of any investigation will be fruitful if it is based on correct methodological basis, adequate methodological principles and methods.

Based on the principles of education systems organization, general methodological principles for comparative studies and their specific characteristics, L. Riabov [2] worked out the structural scheme of the comparative analysis of higher education systems in developed countries. Analyzing this scheme, we can conclude that the comparative study of the pedagogical methodology is a multifactorial, multi-level and multi-criteria process connected with the general

mode of higher education in the world, the analysis of factors determining its development (objectives, national priorities, development strategy, place and role in the overall system of continuing education etc.).

For better understanding of methodology of comparative pedagogy, it is wholesome to make a short review of the history of comparative education studies. We use a bibliographic method which is helpful for clarification of conditions and features of the comparative method in educational research.

So in the late 19th century a taxonomic approach, borrowed from the works of Montesquieu and Buffon, which involves collecting data on education systems in other countries and their systematic classification is used. During this time is also used the principle of causality, borrowed from the historiography, which demanded an explanation of events by preceding reasons.

In the 20th century the principles of classification and causality determining begins to be widely used in comparative researches and the philosophic approach becomes the bases of comparative methodology.

In the early 20th century, European countries are beginning to recognize the role of education as a factor in the development of society. Thus, being forgotten almost one hundred years the comparative method of research in pedagogy is reopened.

Comparative education researchers start to use inductive method of comparison while examining the educational policy in another country on the basis of the collection and classification of the data on the educational system, they study the laws, the spirit, which is reflected in each national system, national traditions, social factors. However, in this period it is recognized that each national education system is unique, despite many common characteristics.

In the second half of the 20th century primarily socio-economic reasons affect on the development of comparative education. Among these reasons are:

- Social reason: post-war demographic explosion, secondary education becomes public, complicated situation of migrant workers in France, Germany, Sweden, United Kingdom.
- Economic reasons: education is seen as a kind of economic investment.

London Conference on Comparative Education held in 1961 is considered to be a milestone in the development of methodology for comparative studies. The main problem discussed at the conference was whether to conduct a comparative study inductively based on the collection of data on education in another country, and then making a generalization, or the comparison is better to start with an analysis of the motive forces, factors, reason that drive an education system.

Lauwerijs I. [3] describes three areas of content development of comparative education in that period:

- definition of the role of education policy (for instance, studies on the impact of economic, financial factors on education etc.),
- analysis of the history of education in different countries in order to clarify why the development of education adopted just such a way,
- research on the functioning of education in developing countries.

Lauwerijs confirms that comparative education is based on empirical evidence and shall take into account the hierarchy of values in society. It has no aim and methodological possibilities to identify general laws, as natural sciences do, it also does not develop educational principles, as does philosophy. Comparative method does not mean assimilation of means of

natural sciences, although it tends to extract and match the general meaning of diversity, which is analyzed. Comparative education oversees educational phenomena, engaging pedagogical reality; it does not aim to find pedagogical ideals that need to be put into practice and that should exist. It is not a normative discipline, but a scientific research of ideological and material forces, which actually determine policy in education. From this point of view anthropological, sociological and historical analysis are important.

Holmes [1] believes that there is a link between comparative researches and reforms of education systems as a link between scientific theory and practice. Theoretical science seeks to establish the differences between the solutions of some problems by describing the conditions in which these solutions will not operate. A comparative education specialist as a social engineer must decide, what conditions should be altered to the decision functioned in this country. Holmes recommends creating a model of common and ideal national characteristics not for formation of the stereotype, but in order to predict how the political decision-making will be implemented in practice in one or another country.

In 1970s the euphoria of development of comparative studies in education has given way to pessimism. Policy based on research in the social sciences, has not justified itself and did not reach the goals. Thus, in 1975 debate about research methods flared up again. Bereday G. in his "Comparative Methods in Education" [4] develops inductive scientific method, based on the fact that researchers should ground their conclusions on observation and collection of facts. These facts or events should be interpreted by the researcher from the perspectives of development.

Comparative studies in Europe in the second half of the 20th century indicate a qualitatively new stage in the development of science, which is characterized by a new level of cross-cultural interaction between scientists, resulting in the creation of new methodological approaches.

1990s start a new period of social, political and economical development in European countries which is characterized by intensive internationalization. In this period a special line of research on education, which studies the internationalization of science and educational practice, is being developed. These studies are conducted in the form of comparisons based on historical and philosophical approach.

Theoretical studies of the 1990s indicate the change in methodology of comparative education. Previously the world was considered to be a multiplicity of historical regional communities or nations that exist independently. It was extended a comparative analysis methodology applicable to multiple independent units.

The modern context of the development of comparative education is an interdependent world. The role of comparative studies is being increased; they are devoted to the study of structure, development potential, social functions of education taking into account the place in the global structure. A so-called global approach that increases understanding of the sources of the evolution of educational practice, combining micro and macro levels of analysis, and accordingly combining a level of a unit (local level of educational policy), a level of a special (level of national policy) and general (level of development tendencies in education in the world, in region), appears.

Thus, the analysis of education in the enclosed context which had been held earlier by comparative education researchers, is being changed into account of the country's position in the international context.

A new ideology of education development is being formed: global level of cultural development affects educational ideology that accompanies, supports and enhances the processes

of globalization. This ideology comes from the leading ideas of the 19th century, which define the modern interpretation of European modernization:

- individual development, the role of the citizen and his/her level of competence to participate actively in the development of society;
- social and political equality of opportunities in education;
- constant social evolution;
- role of education in order to guarantee public-national and global levels, which is manifested in the aims of education and in the general conditions, reflected in educational policies, constitutions and legislation of all countries of the world;
- propagation of the model of modern school, which corresponds to the conditions of modernization. It would not be possible without the appropriate social and infrastructural conditions of the international system of communication and sociological and pedagogical publications [5].

Central subject of modern comparative studies in different countries becomes educational policy, because of the apparent importance of strengthening the organized beginning in the development of education.

Modern studies on comparative education are characterized by:

- coherence with other sciences, particularly philosophy, anthropology, psychology, sociology, history, ethnology, economy, culture;
- variety of philosophical positions of scientists-specialists in comparative education, mostly positivism, Marxism, post-modernism;
- methodological diversity, namely the use of various research methods: general scientific, sociological, humanitarian;
- transition from the methodology of single (study of one country or nation) to the methodology of general (study of one country or nation in the context of the whole region or the whole world).

With the increase of intercultural interaction the field of comparative study expands. Internationalization processes contribute to the development of new content and methodology, based on a vision of the whole world process. The role of comparative education nowadays increases. The integration processes in pedagogy such as development of forms of such intercultural interaction like scientific organizations, international congresses, conferences, seminars, collective researches etc. increase as well as.

Important methodological problem in comparative studies still remains the achievement of a balance between the reproduction of facts and their analytical interpretation. According to B. Wulfson [6], overreliance facts is detrimental to conceptualize the problems under consideration, but on the other hand, such a judgment would be effective to provide in case it is based on careful study of the specific facts and phenomena. Herewith factual material should be as representational as possible to exclude any possibility of creating a rigid priori structures in favor of which certain facts are selected and everything that is contrary to a predetermined scheme is cut off.

Another important methodological problem of comparative education is the aspect of the relationship of quantitative and qualitative indicators of the status and effectiveness of compared educational systems. Quantitative and qualitative indicators are usually closely linked and mutually reinforcing, for instance, on the basis of quantitative characteristics (especially statistics) qualitative evaluation of the compared education systems are carried out. It is clear that

during the comparative research experts use both methods of pedagogy and other related sciences, thus along with comparative are widely used such methods as descriptive, specific historical, sociological, observations, interviews, quantitative and qualitative analysis [7].

American comparative education researchers H. Noah, M. Eckstein preferred the method of quantitative analyses in their research, W. Brickman, R. Havighurst mostly used historical and sociological methods [8].

B. Holmes [9] has developed his own method of comparative educational research based on hypothetical-deductive approach. He proposes to depart from the standard approach used in UK and the USA (which assumes the initial data collection and then their explanation) and to adopt the deductive method of comparative study in which first the problems are analyzed, hypothesized, and only after that the collection of data to support or refute the hypothesis is held. According to B. Holmes direct study of the educational system of a country should be preceded by an analysis of the country involving data from anthropology, sociology, political economy, social psychology and other social sciences.

It is also important to consider the existing experience of comparative studies typology. When considering the types of comparative educational research, most American researchers use two most typical approaches: area studies and comparative approach, which involve the description of educational systems, study, identifying pedagogical factors, phenomena, laws in comparative terms, that is the interpretation of the data obtained.

In comparative studies an evaluation of performance of compared education systems has an important methodological significance. Level of efficiency of educational systems compared is estimated by Polish comparative education researchers in two aspects: public (training of highly qualified personnel) and personal (providing conditions for maximum development of each individual). This approach is a step forward compared previous practice in Poland when rating the quality of schools was based solely on the degree of mastery of the amount of knowledge provided by training programs, and compliance with the orders of the parent bodies of public education [10].

Thus, we considered important methodological principles and approaches of comparative pedagogical analysis necessary to create a mechanism for the comparative study of education systems in different countries. Comparative methodology of pedagogical research is the result of integration and interpenetration of philosophical, psychological, logical provisions and pedagogical theory. However, analysis of comparative educational research conducted by specialists over the last few years has shown that in most studies comparative analysis is predominantly empirical in nature and objectives of the study are, in general, to identify the state of the research problem, the actual conduct of comparative analysis of systems and to determine the conditions of transferring foreign educational experience for national institutions. In some researches theoretical foundations and methods of analysis are being developed, but they are designed for the implementation of private educational objectives and, for this reason, cannot be used to derive general conclusions on the implementation of the studied educational systems in other social conditions, in other countries. While our research introduced the analyses of holistic system tools of comparative study of educational systems on the basis of which it is important to identify invariant factors integrating socio-educational paradigms in studied countries, which would contribute to the mutual enrichment of the compared systems.

References

1. Holmes B. Comparative Education: some considerations of method. London. Allen&Unwin, 1981.
2. Riabov L.P. Principles of professionalism and civil-minding formation at graduates in developed countries and Russia (comparative analyses). Materials of All-Russian scientific conference "Youth and formation of new Russia". Moscow, 1997.
3. Lauwerijs I. Methoden in der vergleichenden Pädagogik. Bildung und Erziehung. Vol.11, 1958. – P. 68.
4. Bereday G.Z.F. Comparative Methods in Education. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1964.
5. Altbach P.G., Kelly G.P. New Approaches to Comparative Education. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1986.
6. Methodological problems of comparative education. Moscow, 1991. – P. 9.
7. Golub T. Main methodological bases of comparative pedagogic research. Materials of international scientific conference "Development of education systems on global level: tendencies and forecasts". Uman', 2011. – P. 181.
8. Mitina V.S. Development of comparative education in the USA. Methodological problems of comparative education. Moscow, 1991. – P. 16.
9. Holmes B. Trends in Comparative Education. Prospects, v. XV, № 3, 1985.
10. Savina A.K. Methodological problems of comparative education in the research of polish scientist. Methodological problems of comparative education. Moscow, 1991. – P. 78.

*Krasnova Tatiana, National Research Tomsk Polytechnic University,
English Language Instructor, Institute of Cybernetics*

Blended Learning in Teaching Foreign Languages: Putting Theory into Practice

Abstract

Every year universities around the world become aware of the benefits of blended learning and many of them have already adopted this method. There is an increasing interest to blended learning in Russia too. This paper is about putting the theory of blended learning into practice in Tomsk Polytechnic University. The article outlines the key features of a blended learning method in teaching foreign languages and investigates current practices. The paper presents learning and teaching possibilities that integrate traditional learning methods with methods offered by computer-mediated learning.

Keywords: Blended learning, Moodle platform, Virtual Learning Environment, E-learning, Online course.

Introduction

Traditional educational system is poorly adapted to fast technological changes in the contemporary information society and experiences a need for constant qualitative modernization on many factors. Modern society needs creative and independent professionals capable of taking responsibility for their future, strongly committed to self-development and lifelong learning. The societal changes dictate a need for working out new techniques, training manuals and guidelines to promote development of technical and communication skills that enable effective work in the e-learning environment. New educational curriculum should be able not only to provide students with proper knowledge but to form commitment to self-study and lifelong learning owing to its constant and quick renovation.

The effectiveness of foreign language learning in university settings crucially depends on combination of two aspects: the quality of teaching and cognitive activity of students. The main contradiction of contemporary education system lies between traditional methods of teaching and a constantly increasing amount of new information that stimulates rising demands to the attained knowledge and skills in the constraints of limited contact hours. Further improvement of the quality of training young professionals at a university level is in many ways related to the search of innovative forms and methods of teaching. The complexity and multidimensional nature of the process of foreign language acquisition requires a new methodological approach that would be based on individualization of the learning process. The students' self-fulfillment requires critical thinking that can only be attained in the conditions of individualized education.

Training at a university level includes two independent parts that are often similar in size: teacher-guided training and self-study. Modern higher school places special emphasis on the ability of graduates to engage in independent learning and professional development in the

broadest context of technological changes. Therefore, self-study work of a student should become effective and serve the purpose of recognizing commitment to lifelong learning.

The problem of development of self-study experience has a rich history. Russian pedagogy calls upon professors and university teachers to guide students' self-study, pointing them on sources, explaining what is unclear, overlooking at what has been done. It is considered that the main goal of higher education is to learn how to learn. No university can graduate a specialist prepared to independent professional career; people become specialists in the process of their personal professional development. That is why self-study takes on special significance in a teaching process. Autonomy is a necessary condition, in which a student uses endless potential of a human brain and modern technology to attain knowledge faster, with higher efficiency and less effort.

There is already certain experience of using information technologies for students' self-study work. Computer-based activities are flexible, interactive and media rich and they can provide both collaborative and individualized instruction. Computer-aided learning can promote active learning environment, which empowers students to exercise greater autonomy in their own learning. The use of information technologies for self-study increases student engagement with the subject matter, promotes motivation for learning, increases student-to-student and teacher-to-teacher interactions.

Introduction of Internet technologies opens entirely new possibilities not only for individualization of learning foreign languages, but also for increasing the amount of educational information. Educational Internet resources allow solving a complex problem of intensification of training by means of increasing its purposefulness, reinforcing motivation, increasing capacity of informative content of education, using active methods and forms of education, accelerating the pace of learning activities. This is the main reason why Russia as well as many other countries start upgrading their methods and engaging new information technologies in the process of teaching. Changes in pedagogical technologies based on application of information and communication resources occur in almost any Russian university.

Blended Learning Method

Introduction of information technologies in the process of teaching foreign languages led to appearance of blended learning. The concept of blended learning has been developed recently and is not yet homogeneous. There are many interpretations of this form of teaching as it is difficult to conceptualize it as a single idea. The term is most commonly defined as a combination of online and face-to-face instruction (Reay, 2001; Rooney, 2003; Sands, 2002; Ward & LaBranche, 2003; Young, 2002). In this article a definition by C. Graham (2005), who claims that blended learning systems combine face-to-face instruction with computer-mediated instruction, will be given a detailed consideration.

Based on the definition by C. Graham (2005) three components of blended learning can be singled out:

- face-to-face learning that represents a traditional format when instructors and students meet during classes;
- self-study learning that assumes different types of activities, such as search on the Internet, webquests, etc., performed by students unassisted;
- online collaborative learning – an online cooperative work of students and instructors in forms of webinars, wikis, Skype conferences, etc.

For the needs of this article blended learning can be defined as a method of teaching that combines the most effective face-to-face teaching techniques and online interactive collaboration, both constituting a system that functions in constant correlation and forms a single whole. The system will work effectively only if its components are balanced and methodically adequate to program educational objectives.

Many scientists think that blended learning can improve learning flexibility (Lorenzetti, 2005, Bonk & Graham 2005, Garrison & Vaughan, 2008). Some tutors also believe that blended learning is the best teaching model as it facilitates the learning process and enhances both student–student and tutor–student communication. It provides the convenience and flexibility of the asynchronous online method of learning, with the real time face-to-face contact (Bender, 2003).

Thus we may assume that blended learning can be used to achieve the following pedagogic goals:

1. To prepare students to independent productive activity develop the following skills:
 - constructive and algorithmic thinking;
 - creative thinking due to decreasing the amount of reproductive activity;
 - communicative skills on the basis of performing team projects;
 - ability to find solutions in computer-simulated situations;
 - research skills;
 - skills of information culture and information processing.
2. To implement the social order:
 - to prepare specialists to working with information technologies;
 - to prepare specialists to independent lifelong learning by means of information technologies.
3. To intensify all levels of the educational process:
 - to increase effectiveness and teaching quality due to the use of information technologies;
 - to expose and use stimuli of cognitive activity promotion;
 - to deepen interdisciplinary connections.

Blended learning is becoming very popular, even snowballing and can be effectively applied to teaching foreign languages. Many tutors agree that combining online elements with face-to-face instruction means that learners show better performance than in a traditional class learning (Hockly & Clandfield, 2010). The article focuses on the use of the Internet as a component of blended learning in teaching English as a foreign language.

Teaching with Moodle

Learning foreign languages constitutes an invaluable part of an educational curriculum at Tomsk Polytechnic University. In order to graduate from the University with a bachelor's degree, students need to study a foreign language for at least two years; those who want to continue may choose an elective course in the third and fourth years of study. Language courses at TPU are often accompanied with self-study practice based on a Moodle platform.

Moodle is a Virtual Learning Environment (VLE) and is one of the most effective learning tools for educational institutions as it helps create engaging online language learning activities. Moodle supports a learning model where a tutor acts as a course moderator. The

platform provides an individual approach to each student by creating a virtual environment for group collaboration.

An English grammar module based on Moodle platform is integrated into a General English course for first and second year students of TPU. This course was created for continuous mastering of grammatical skills. In a theoretical part of the course rules are given in attempt to explain the essence of one or another grammatical phenomenon, and show its place in the language system. Students learn to analyze grammatical structures, define regularities and become aware of exceptions. This part of the course provides student's autonomy in learning and revising any material missed and badly acquired during guided lessons. A practical part of the course is devoted to working through and polishing grammar material of the theoretical part.

One of the biggest advantages of using a VLE for course delivery, rather than a collection of disparate online tools, is that everything is in one place, and learners' work, grades and contributions can be easily monitored. Being in one place (in this case, in one website!) it is also easier to build a sense of online community among learners in a VLE than by, say, an email (Hockly & Clandfield, 2010).

There are many advantages of using VLE in a learning process. To begin with, the source is available to everyone at all times. It allows training according to the 24/7/365 principle; which means that students can learn 24 hours a day, 7 days a week and 365 days a year. The lectures and assignments are available at any time and it is for participants to decide how fast they want to go through the course. Being in an online environment students can work not only with course materials but also access any web resource.

One of the most popular VLE – Moodle has many attractive features, because it provides:

- ease of use – you don't need any programming skills;
- access to resources via the web;
- interaction between learners and tutors;
- collaboration among learners;
- independent learning pathways;
- learner tracking;
- feedback on tasks;
- secure environment;
- automatic backup (Stanford, 2009).

Foreign language teachers can design a course corresponding to their objectives and students' needs without any difficulty. They can create a set of activities giving access to all their students and monitor their progress through the gradebook, which provides an overview of all students' marks. In the table below some characteristics of Moodle elements and their application in foreign languages teaching are described.

Table 1. Moodle Elements and their application in foreign language teaching

Moodle element	Application in foreign language teaching
Assignment: <ul style="list-style-type: none"> • online activity • online activity • uploading a file 	Can be used for translation, text reference, gap-filling, and transformation exercises, writing essays and letters, etc. There is a possibility to attach an audio or video file for listening comprehension tasks.
Journal	Offers the same forms of work as "Assignment" but provides students with the opportunity to return to a text of an assignment

	many times to correct it in compliance with tutor's comments.
Survey	Represents questions with variants of answers; allows getting statistics of answers in percentage and in a form of a diagram. This element can be used for displaying material at the beginning of the task.
Glossary	Gives opportunity to create a glossary of lexical units, terms, quotations, etc. both for students and tutors; automatically links words and expressions of the course with their definitions in glossary. The search can be performed alphabetically or by author.
Lesson/lecture	Intended for step-by-step study of a topic: each correct answer opens a new page with a new assignment or information. Incorrect answer returns students to description of the topic. This element can be used for presentation of cultural information, teaching grammar, reading, listening, etc.
Wiki	Can be used for creating collaborative group projects where all participants have rights to edit a common text.
Forum	Intended for information exchange between all course participants. This element can be used for group discussions and communication with a tutor. It enables asynchronous communication so that students have time to think over and check their messages.
Test	Allows creating a question bank used for continuous and final assessment; contains different types of questions: multiple choice, short answer, matching, embedded answers, true/false.
Resource: <ul style="list-style-type: none"> • text page • web page • directory • link to a file or web site 	Intended for placing different information: text, graphics, audio and video files, source lists, and useful links directory. Unlike all previous elements <i>Resource</i> doesn't involve interaction and assessment.

Another distinctive feature of any online course is the efficiency of information accordance. It takes months or even years to renew a textbook that is the main source of information in traditional language acquisition. The Internet allows updating information and accessing it in the matter of minutes. The Moodle platform also enables flexible organization of the educational process. The platform gives an opportunity to focus on more complex sections of the course leaving simple pieces for self-study. Automation of the learning process can extremely facilitate teachers' work. As it was said earlier all the results are checked and stored in the gradebook.

Beyond any doubt multimedia is the most striking component of Moodle courses. Besides the traditional textual and graphical information e-learning involves multimedia tools: animation, video, audio, and color. This provides visualization of the teaching material and allows using most mechanisms of perceiving new information by humans.

What is more, e-learning technology better meets the mentality of today's youth, for which the Internet has become almost a second reality. Good knowledge of modern information and communication technologies is one of the core competencies of a modern graduate. Passing through a course in an e-learning format can dramatically improve the overall computer literacy of students.

However, virtual learning environment, as any other latest achievement, has certain disadvantages. Computer-aided learning will never replace direct teacher-student interaction; pure e-learning is impersonal. Providing extensive automation of education, e-learning cannot take into account individual characteristics of students' intelligence and temper. This does not mean that the new technology should be rejected. The question is that e-learning should not force out traditional education, but rather it should be integrated to create a new form known as blended learning.

As already said Moodle is commonly used at TPU as a supplement to the main course in parallel to face-to-face sessions. This addition has become an important course element when students and tutors are in close cooperation even when they do not see each other. In this learning process students spend some time to independently assimilate teaching materials, pass tests, fulfill different assignments under tutoring and interact with other students of the virtual group. Right now TPU specialists are working on *Professional English: elective courses* – a new blended course that will address such issues as effective communication, effective presentations, debating, technical translation, academic listening, and others.

Individualized Instruction

The study carried out by Lim and Morris (2009) showed that individual learning differences are an important area to consider in making instructional decisions for learner-oriented blended instruction. Online learning allows taking into account individual characteristics of students, thus creating optimal conditions for realization of their individual potential. Moodle assignments can be adjusted to individual talents and abilities of students, such as foreign language proficiency, memory capabilities, and communication skills. These activities help weak students get engaged in a collaborative work and impose high requirements to the strong ones. The cyberspace can be more appealing to shy students, who feel more confident at home in front of their computers than in a classroom. Therefore, Moodle increases the level of activity of each student thus contributing to the efficiency of knowledge and skill acquisition in the process of learning a foreign language. The online learning process is also intensified owing to the favorable environment that raises motivation due to the presence of visual and audio objects.

A course on a Moodle platform is first of all characterized by its interactive nature and intended for independent learning. Working on their own, students attain planning, self-organization, self-control, and self-assessment skills. In the process of learning they:

- determine the learning path;
- choose education modules;
- regulate duration of education modules;
- assess the level of attainment of the course learning outcomes.

Learning in a virtual environment contributes to development of student autonomy. Students become more active, demonstrate interest to the subject and teaching methods, and critically assess their skills through group discussion of problems and reasoning while defending

their points of view. Student autonomy ensures transition from completing reproductive tasks to individualization of learning, characterized by high level of motivation.

Blended learning is focused on individualized instruction of each student and regular self-assessment through online collaboration. Stimulation of reflection is very important in this model. Reflection trains methods that helped in achieving the best results, promotes systematization and generalization of specific ways of activity. This method creates favorable conditions for integral development of students' personality and self-study.

Tutor's Role

It may seem surprising but a tutor's role in blended learning is very important. Indeed, teaching workload increases, professional requirements rise and management control functions become more complicated. Using a blended learning method in teaching foreign languages induces tutors to constantly increase professional expertise, master computer skills, create new online courses, and contribute much time to lesson preparation.

McKeachie (1978) identified six teaching roles, all of which can be applied to online teaching:

- A facilitator who enhances student learning by encouraging active participation in discussion and by helping the student to see education as meaningful and relevant.
- An expert who communicates expertise through lectures and discussions, and is able to stimulate students without overwhelming them.
- A formal authority that helps students by establishing boundaries such as acceptable conduct and dates of submission of materials.
- A socializing agent who has contacts within the larger academic community, and as such can be helpful to students in providing such things as letters of recommendation and links to research and publication sources.
- An ego ideal that is charismatic and shows commitment and enthusiasm not only to the subject matter but also to the students themselves.
- A person who demonstrates compassion and understanding of student needs.

Keengwe and Kang (2013) characterize tutor's role in the following way:

- encourage and support student's discussions and participation;
- facilitate discussion or activities;
- manage online and face-to-face activities;
- give feedback;
- mentor and
- evaluator.

Online tutors usually create their own courses and strive to make the courses engaging and effective, encouraging interaction, fostering reflection, and self-improvement. Polat and Moiseeva (2006), Russian researches, prove that an online course should contain the following didactic functional blocks:

- organizational and methodical;
- informative and training;
- identifying and controlling.

The first block includes information about goals and objectives of the course and explains how it links to other courses of the program. It also provides a brief description of the course and recommendations of use. The informative and training block should consist of modules of

theoretical material and practical tasks. The controlling functions can be implemented in different ways: tests, webinars, online discussions, etc.

The first task of the tutor, willing to integrate blended learning into the process of teaching a foreign language is to arrange a learning material properly. In order to do this it is necessary to know for sure which material should be used in the class and which can be posted online. It is also important to understand which material should be explained and worked over with a tutor and which is more appropriate for self-study.

Another significant factor for successful integration of blended learning is a well-structured and thoroughly planned syllabus. A tutor should consider the following aspects: even distribution of online and classroom activities, solution of didactic goals with regard to students' individual abilities, proper choice of teaching methods, controlling and self-assessment tools.

When creating a course on a Moodle platform the tutor should also take into account that online courses should meet certain criteria such as:

- complete coverage of the subject area;
- unity of terminology;
- didactic consistency in selection of examples and assignments;
- methodically correct sequence of examples and assignments;
- interactivity of the learning tasks;
- freedom of choice of learning pathways.

The tutor teaches and guides students as they move through a huge amount of information, helps analyze and synthesize the course material, organizes collaboration and interaction of the participants of the learning process. Bender (2003) in her book characterizes such tutor's style as being supportive and encouraging, giving ample feedback, being a good role model, being appropriately informal, and eliciting discussion. Social rather than technical factors often determine the success or failure of an online course (King, 2002, Schank, 2001). The tutor should contribute time and efforts for creating a friendly learning environment.

Motivation

Motivation is a key to success. University students usually have extrinsic reasons for learning languages – for work, exams, study or travel. However this alone does not guarantee that they will be successful. There are still a lot of students with disappointing results. A stronger level of motivation to learn is achieved when the learner experiences intrinsic goal orientation, i.e., when the learner is engaged in actions that are personally interesting and freely chosen (Keller & Suzuki, 2004). That is why students need a new fresh approach which will make their learning process more appealing. In this respect blended learning offers new exciting opportunities being a very motivating resource. Through a series of face-to-face and online challenges and reflective activities a blended course engages students in a learning experience that is both meaningful and relevant to their current reality. Online supplement to the course is easy to use and it has a wide range of activities to make the process of learning a language entertaining while still offering intensive practice.

Blended learning provides an integrated approach to the development of all four language skills: reading, writing, listening and speaking, as well as topic vocabulary and grammar. It empowers students to become effective learners through awareness-raising activities that encourage students' critical thinking and response. A wide variety of listening practice can become a real treasure for students zealous for realistic and stimulating dialogues and monologues featuring people in everyday situations. Grammar and vocabulary skills are

developed through interesting interactive tasks. Second language acquisition research has shown that the grammar of the second language does not develop unless an effort is made to continuously analyze, learn and practice it. It is proved that repetition is very important in language learning and a blended course has a unique way to recycle the language of the lesson during online practice. This aims to reinforce the understanding of a language and how it is used through real-world tasks. As a result students have more opportunities to explore the language.

Continuous interactive practice allows students to test themselves, monitor their progress and improve the performance. Online tests facilitate the assessment of students' progress and enable the tutor to pinpoint students' strengths and weaknesses. This also helps the students recognize their progress in the target language, they understand how much they achieved and what areas need further practice. The achievement they make is motivating in itself.

The blended course is very flexible; the tutor can change or add new material every day to keep it up-to-date. For instance, it will be very encouraging to generate discussions on current issues using forum. This will surely motivate the students by showing them the relevance of what they are studying and how it applies to the 'outside world' (Neime, 2010). The course can also be easily tailored to the needs of the students. For those who need some extra help with their studies the tutor can offer alternative ways of presenting some tasks. Fast learners can be given additional tasks.

One of the aims of blending learning is to develop learners' autonomy. However, tutors should stay alert to any potential problems, because when students start working with Moodle or any other VLE they usually have many questions. The research showed (Aycock, Garnham, & Kaleta, 2002) that students' psychological maturity and time management skills can also be a problem even more significant than any technology difficulties. Pre-course instruction and guidance should prepare students to work individually with minimum assistance. Once they are ready to work on their own they can be given more freedom and responsibility but they will still appreciate feedback and appraisal. Constant encouragement is very important for an online course, it is vital that students' efforts are monitored and facilitated. Online communication is different from face-to-face interaction in that it does not employ any paralinguistic features, such as gestures and facial expressions to praise students. Thus, it is essential to give individual feedback and complement individual and group achievements in order to motivate and encourage students to further challenges.

One more way to sustain motivation in blended learning is to create a strong sense of online community inside the student group where members receive support not only from a tutor but also from the other students. In this case students learn together, develop their own questions, and search together for solutions and share resources (McConnell, 2006). This online community gives students the feeling that they are not alone with the problems they encounter. The more comfortable the students are with the online learning environment, the better their learning experience will become. (Willis, 1993)

Conclusion

Computer-mediated learning is becoming increasingly popular in teaching foreign languages. Modern students often expect online component or support as part of their course. Therefore many institutions offer online learning options to supplement face-to-face classes. Current research suggests that the best results come from a blended learning method. Blended learning can be very timesaving and provides convenience and flexibility of learning. It has a tremendous potential in teaching foreign languages as it offers an opportunity to integrate

innovative and technological advances of online learning with interaction and participation of the best traditional practices.

References

1. Aycock, A., Garnham, C., & Kaleta, R. (2002). Lessons learned from the hybrid course project. Paper presented on Teaching with Technology Today, 8(6), 1-6. Retrieved January 8, 2014, from <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/garnham2.htm>
2. Bonk, C. J. & Graham, C. R. (2005). Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs, San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
3. Bender, T. (2003). Discussion-based online teaching to enhance student learning, Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
4. Garrison, D. & Vaughan, N. (2008). Blended Learning in Higher Education, San Francisco : Jossey-Bass
5. Hockly, N. & Clandfield L. (2010). Teaching Online: Tools and Techniques, Options and Opportunities, Surrey: Delta Publishing.
6. Keller, J. & Suzuki, K. (2004). Learner motivation and E-learning design: multinationally validated process. *Journal of Educational Media* 29 (3), 229-239
7. Keengwe, J. & Kang, J.-J. (2013) A review of empirical research on blended learning in teacher education programs. *Education and Information Technologies* 18 (3), 479-493.
8. King, F. B. (2002). A virtual student. Not an ordinary Joe. *Internet and Higher Education*, 5, 157–166.
9. Lim, D. H., & Morris, M. L. (2009). Learner and Instructional Factors Influencing Learning Outcomes within a Blended Learning Environment. *Educational Technology & Society*, 12 (4), 282–293. Retrieved December 14, 2013 from http://www.ifets.info/journals/12_4/24.pdf
10. Lorenzetti, J. (2005). Lessons Learned About Student Issues in Online Learning. *Distance Education Report*, 9 (6), 1-4.
11. McConnell, D. (2006). *E-Learning Groups and Communities*, Berkshire: McGraw-Hill International
12. McKeachie, W. J. (1978). *Doing and Evaluating Research on Teaching*, Lexington: Heath and Company.
13. Nehme, M. E-Learning and Students' Motivation (2010) Paper presented in 20 Legal Education Review. Retrieved January 10, 2014 from <http://ssrn.com/abstract=2347142>
14. Polat, E. (Ed.). (2006) *Pedagogical Technologies of Distance Learning*, Moscow: Academy Publishing House.
15. Reay, J. (2001). Blended learning: A fusion for the future. *Knowledge Management Review*, 4 (3), 6.
16. Rooney, J. E. (2003). Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. *Association Management*, 55 (5), 26–32
17. Sands, P. (2002). Inside outside, upside downside: Strategies for connecting online and face- to-face instruction in hybrid courses. Paper presented on Teaching with Technology Today, 8(6). Retrieved October 8, 2013, from <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/sands2.htm>.
18. Schank, R. C. (2001). Educational technology: The promise and the myth. Retrieved November 5, 2013 from <http://gsbblogs.uct.ac.za/walterbaets/files/2009/09/Vial.pdf>
19. Stanford, J. (2009). *Moodle 1.9 for Second Language Teaching*, Birmingham: Packt Publishing.
20. Ward, J. & LaBranche, G. A. (2003). Blended learning: The convergence of e-learning and meetings. *Franchising World*, 35 (4), 22–23.
21. Willis, B. *Instructional Development for Distance Learning* (1993). Paper presented in ERIC Digest. Retrieved October 12, 2013 from <http://ericae.net/db/edo/ED351007.htm>
22. Young, J. R. (2002, March 22). "Hybrid" teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *Chronicle of Higher Education*, 48 (28), A33-34

*Lutaieva Tetiana, assistant professor,
the department of Pedagogy and Psychology National
University of Farmathy*

Improvement of training the future professionals for medical and pharmaceutical industry in the second half of the 19th – early 20 th cent

Abstract: The article highlights the features of the theoretical and practical training of professionals for medical and pharmaceutical industry in the late 19th – early 20th cent. at Kharkiv University.

Keywords: medical and pharmaceutical education, universities, scientific societies, the material base of educational institutions, professional competence.

*Лутаєва Т.В., канд. пед.н., доцент кафедри педагогіки
та психології Національного фармацевтичного університету*

Удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців медико-фармацевтичної галузі у другій пол. ХІХ – на початку ХХ ст.

Анотація. У статті висвітлено особливості теоретичної і практичної підготовки фахівців для медико-фармацевтичної галузі у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. в Харківському університеті.

Ключові слова: медико-фармацевтична освіта, університет, наукове товариство, матеріальна база навчальних закладів, професійна компетентність.

На сучасному етапі розвитку суспільства головною метою професійної освіти, зокрема медичної та фармацевтичної, є забезпечення можливості успішного входження у світ праці для випускника вищого навчального закладу. Організація професійної підготовки майбутніх медиків та фармацевтів має бути такого рівня й якості, за яких випускник буде мати підстави вважатися конкурентоспроможним спеціалістом. Сучасне формування медико-фармацевтичної освіти потребує вивчення історичного досвіду її здійснення у різних регіонах світу, зокрема й в Харківському університеті на території України, у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття.

Специфіка науково-педагогічної діяльності викладачів медичного факультету Харківського університету була розкрита в історичних розвідках Д. Багалія, Д. Міллера,

В. Бузескула, М. Сумцова, І. Скворцова на поч. ХХ ст. Низка сучасних видань наукового та довідкового характеру містить інформацію про розвиток медицини, фармації та про видатних учених медико-фармацевтичної галузі, які створювали та розвивали освітні й наукові традиції у вищих навчальних закладах м. Харкова.

Незважаючи на те, що декілька генерацій вітчизняних учених приділяли увагу питанням становлення та розвитку медичної і фармацевтичної освіти, малодослідженою залишається проблема удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців медичної та фармацевтичної галузі в Харківському університеті другої половини ХІХ – початку ХХ ст.

Мета статті – висвітлити шляхи удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців медичної та фармацевтичної галузі в період ХІХ – поч. ХХ ст. в Харківському університеті.

Медико-фармацевтична освіта – це система підготовки та вдосконалення молодших медичних працівників, лікарів, провізорів, аптекарських помічників та науково-педагогічних медико-фармацевтичних кадрів. У період сучасності у просторі вищої освіти, зокрема медичної та фармацевтичної, упроваджується компетентнісний підхід. Під професійною компетентністю працівника медико-фармацевтичної галузі розуміють інтегральну характеристику, що визначає здатність вирішувати професійні проблеми і типові професійні завдання, які виникають у реальних ситуаціях його фахової діяльності, з використанням знань і професійного та життєвого досвіду [1].

У період, що досліджується, результати навчання не відображалися у формі компетентностей. Однак, досягнення якісного рівня підготовки фахівця з вищою освітою, зокрема медико-фармацевтичною, було важливим завданням, що вирішували освітяни та науковці другої половини ХІХ – поч. ХХ ст.

Необхідність реформування та розвитку медицини та фармації в Російській імперії обумовлювалася тим, що у другій половині ХІХ ст., з моменту ліквідації кріпацтва, в Російській імперії було дано значний поштовх розвитку державних та громадських санітарних і медичних органів та установ, розширенню аптечної мережі.

Зазначимо, що з початку ХІХ століття важливим осередком надання медико-фармацевтичної освіти на східноукраїнських землях вважався Харківський університет. На відділенні лікарських та медичних наук (пізніше медичному факультеті) Харківського університету відбувалася підготовка лікарів та аптечних працівників. У досліджуваний період низка кафедр Харківського університету, пов'язаних з підготовкою фахівців для медичної та фармацевтичної галузі (кафедри ботаніки, хімії, порівняльної анатомії та фізіології та інші), були закріплені за фізико-математичним факультетом.

Важливою умовою якісної підготовки фахівців в вважалася наявність при факультетах учбово-допоміжних установ. Так, наприкінці ХІХ ст. до фізико-математичного факультету входили ботанічні сад та інститут, спеціалізовані кабінети й лабораторії (наприклад, хімічна лабораторія з відділами органічним, неорганічним й аналітичним) [2]. Медичний факультет на поч. ХХ ст. мав численні кафедри, клініки, кабінети і лабораторії. Деякі з цих установ не мали приміщення. Нестача в приміщеннях приводила до погіршення якості підготовки майбутніх фахівців [3].

Особливо відчутною нестача спеціальних приміщень була на медичному факультеті наприкінці ХІХ – на поч. ХХ ст., де вже в 1907 р. навчалася понад 1200 студентів [4]. Про те, в яких умовах працював університет на самому початку ХХ ст., якою була його матеріальна база, стан з приміщеннями та коштами медичного факультету свідчить один з

листів Ради університету, направлений міністру народної освіти в 1901 р.: «Медичний факультет Харківського університету не має зовсім таких важливих установ, як, наприклад, клініки душевних і нервових хвороб, дитячих хвороб... Кафедри загальної патології, фармакології й гігієни дотепер не мають штатних помічників професора; приміщення для кабінетів і лабораторій цих кафедр зовсім не пристосовані для потреб наукового викладання, переважно експериментального» (переклад автора) [5].

Представники професорсько-викладацький складу медичного факультету Харківського університету, усвідомлюючи свою готовність до рішення соціально-значущих педагогічних проблем, спрямовували свою діяльність на удосконалення матеріальної бази університету, а також сприяли поширенню інформації про приватну ініціативу своїх колег.

Професор Митрофан Олексійович Попов (1843-1905) залишив свідчення про викладацьку діяльність професора Івана Миколайовича Оболенського (1841-1920), яка припадала на другу половину XIX – поч. XX ст. У статті, надрукованій на сторінках газети «Южный край» він писав, що на початку служби Івана Миколайовича на кафедрі загальної патології, студенти не виявляли особливої зацікавленості курсами, які на ній викладалися. Кафедра не мала необхідного для викладання обладнання, лабораторій. Ситуація змінилася завдяки дивній енергії І. Оболенського: на мізерні кошти він облаштував при університеті лабораторію, залучив до неї молодь, дав студентам для користування власні інструменти та апарати, розпочав проводити дослідження. М. Попов зауважує: «...готовність Оболенського особисто керувати роботою студентів під час практичних занять, дозволила залучити до його крихітної лабораторії велику кількість студентів...» (переклад автора) [6].

За ініціативою ординарного професора по кафедрі фізіології та загальної патології Івана Петрович Щелкова (1833-1909 рр.) на медичному факультеті Імператорського Харківського університету було створено фізіологічний кабінет з лабораторією. Серед студентів, які займалися науковими дослідженнями в лабораторії, були І. Мечников та В. Данилевський [7].

У 1872 р. при Харківському університеті за ініціативою професора кафедри офтальмології Л. Гіршмана відкрили офтальмологічну клініку на 10 ліжок [8].

Аналіз історико-педагогічної літератури дозволяє свідчити, що не лише окремі особистості, а й факультетське керівництво наполегливо домагалось розширення аудиторного фонду, виділення коштів на ремонт і переобладнання учбових приміщень. Завдяки цьому в перші роки XX ст. вдалося дещо покращити умови роботи кафедр факультетської хірургічної клініки, патологічної анатомії, факультетської терапевтичної клініки та деяких інших підрозділів. На виділені в 1906 р. Радою університету 4750 крб. обладнання гістологічного кабінету поповнилося 50-ма мікроскопами «Цейса», ще одним мікроскопом цієї ж фірми, але найновішим. Внаслідок цього, за думкою професора М. К. Кульчицького, що очолював тоді кафедру, всі потреби студентів можна було задовольнити [2].

У другій половині XIX – на поч. XX ст. студенти мали можливість отримати необхідні навички своєї подальшої професійної діяльності на практичних заняттях. Питома вага цього виду навчальної роботи в системі університетської освіти на початку XX ст. істотно зросла.

Зростання ролі практичних занять в значній мірі було зумовлене Циркуляром Міністерства народної освіти від 21 липня 1899 р. У розпорядженні міністр наголошував:

«Визнаючи... важливе значення тісного спілкування професорів і студентів на ґрунті навчальних занять... я вважаю за необхідне, щоб учбове начальство ... сприяло всіма способами ... розвитку та зміцненню такого спілкування. Одним з кращих способів для досягнення бажаної цілі я вважаю широку організацію практичних занять...» [4].

Форми проведення практичних занять залежали від спеціалізації студентів і тому були різноманітними. Під час практичних занять по кафедрі ботаніки студенти самостійно виготовляли значну частину препаратів, з якими надалі працювали у процесі навчання, вивчаючи морфологію та анатомію рослин. Велика частина засобів наочності з анатомії, фізіології та інших медичних дисциплін, виготовлялася також самими студентами під час проведення практичних занять.

Навчальні екскурсії, що організовувалися викладачами фізико-математичного та медичного факультетів Харківського університету, сприяли пошуку та накопиченню експонатів та матеріалів для подальшого наукового дослідження. Вивчення звітної документації щодо діяльності Харківського університету дозволяє свідчити, що у червні та серпні 1912 р. викладач кафедри нормальної анатомії університету А. Зоммер здійснив у супроводі студентів антропологічну екскурсію на Кавказ. Екскурсанти привезли до університету понад 100 черепів для проведення антропологічних досліджень [9].

Студенти медичного факультету, що опановували необхідні теоретичні знання та оволоділи потрібними практичними навичками, допускалися до занять у клініках. У клініках університету та на базі Олександрівської лікарні м. Харкова студенти вправлялися в операціях і розтиних. Заняття одразу з кількох дисциплін проводилися в Харківському воєнному госпіталі.

У хірургічній клініці Харківського університету, якою з 1859 по 1897 рр. завідував професор В. Грубе, студенти приймали активну участь у прийомі амбулаторних хворих, практикувалися в лікарській діагностиці, під наглядом професора проводили всебічне обстеження пацієнтів і вели їх лікування, робили операції. У клініці студенти опановували нові методи обстеження: ларінго- та цитоскопію, лабораторні дослідження. Кожний студент, вивчаючи хірургію, мав спостерігати не менш, ніж двох хворих протягом семестру [10].

Відвідуючи офтальмологічну клініку професора Л. Гіршмана, студенти випускного 5 курсу під його керівництвом обстежували хворих.

Поздоровляючи Леонарда Леопольдовича Гіршмана з 35-річним ювілеєм його науково-педагогічної діяльності, студенти медичного факультету Харківського університету присвятили йому вірші. Молодь висловлювала подяку своєму викладачу за створення в підрозділах вищого навчального закладу атмосфери, що сприяла реалізації їх професійних можливостей і здібностей, а також виявляла захоплення його моральними рисами та готовністю служити народові. Студент Я. Фідлер [11] писав про Л. Гіршмана у своєму вірші так:

Тобой гордимся мы, учитель,
Добра и истины начал,
Земных недугов исцелитель,
Врача высокий идеал!
Привет тому, кто храм науки
Корыстью грязной не пятнал,
Кто облегчал людские муки,
Любовью к ближнему пылал.

И пусть пред нами образ чистый
Горит негаснущей звездой
И, полн любви, на путь тернистый
Нас увлекает за собой!

У досліджуваній період у Харківському університеті був створений великий науковий потенціал. Студенти медичного факультету, за університетською традицією, також заохочувалися до наукової діяльності. Студентам пропонували конкурсні теми, перелік яких на початку ХХ ст. став більш різноманітним, проблемним. За умови успішного виконання наукової роботи студентів нагороджували, зокрема золотими та срібними медалями. Звичайно, нагороди та медалі роздавалися під час святкового засідання університету у день його річниці [12]. Для підтримки серед студентів інтересу до наукової праці були також встановлені премії.

Наприкінці ХІХ – на поч. ХХ ст. викладачі медичного факультету Харківського університету намагалися залучати студентів в якості відвідувачів до роботи наукових товариств. Так, на засіданні товариства наукової медицини 17 березня 1896 р. були заслухані повідомлення студентів стосовно їх діяльності в лабораторії професора С. Попова та професора О. Репрева [12].

Наукові інтереси майбутніх фармацевтів щодо дослідження природи реалізовувались на поч. ХХ ст. у профільному гуртку натуралістів, що мав свою власну бібліотеку, випускав «Труди». У 1916 р. був опублікований путівник «По окрестностям Харькова», складений членами цього гуртка під редакцією професора В. Арнольдї [10, с. 298].

Таким чином, аналіз історико-педагогічної літератури та джерельної бази з питання, що досліджується показав, що поняття «компетентнісний підхід» набув широкого вжитку лише у період сучасності. За часів Російської імперії тривав пошук шляхів досягнення якісного рівня підготовки фахівця з вищою освітою, зокрема медико-фармацевтичною. Численні нарікання щодо якісного рівня медико-фармацевтичної підготовки в ХІХ ст. відбувалися через те, що підготовка майбутніх фахівців здійснювалася застарілими методами, а матеріальна база навчальних закладів не відповідала вимогам часу.

У Харківському університеті поєднувалася теоретична і практична підготовка фахівців для медико-фармацевтичної галузі. На медичному факультеті особлива увага приділялася саме практичним заняттям та створенню належних умов для їх проведення, бо від професіоналізму його випускників залежали здоров'я, а часто й життя людей. Наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. на медичному та фізико-математичному факультетах Харківського університету викладання більшості навчальних дисциплін здійснювали відомі на той час науковці, професори, був створений великий науковий потенціал, а також існувала творча атмосфера серед викладачів і науковців, що природно сприяло підвищенню освітнього рівня випускників. Під керівництвом провідних учених і педагогів медичного та фізико-математичного факультетів формувалися наукові школи на основі нових ідей, методів і методик дослідження, що сприяло формуванню професійних здібностей студентів.

Важливим напрямом удосконалення медико-фармацевтичної освіти в досліджуваній період була координація діяльності науково-педагогічних кадрів з послугами практичної охорони здоров'я, інтеграція науки та клінічної практики. Вважаємо, що у період сучасності цей напрям реформування сучасної медичної та фармацевтичної освіти має бути пріоритетним.

Перспективу дослідження ми вбачаємо в подальшому широкому комплексному вивченні особливостей функціонування та напрямів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців медичної та фармацевтичної галузі в період XIX – поч. XX ст.

Список літератури:

1. Кайдалова Л. Г. Професійна підготовка майбутніх фахівців фармацевтичного профілю у вищих навчальних закладах : монографія / Л. Г. Кайдалова. Харків, 2010. – С. 137.
2. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна за 200 років / В. С. Бакіров, В. М. Духопельников, Б. П. Зайцев та ін. Харків, 2004. – С. 221, 238.
3. Медицинский факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805-1905) / Под. ред. проф. И. П. Скворцова и Д. И. Багалея. Харьков, 1905-1906. – С. 197, 269, 296, 445.
4. Парфиненко А. Ю., Посохов С. И. Страницы истории студенческой науки в Харьковском университете. – Харьков, 2002. – С. 63.
5. Багaley Д. И., Сумцов Н. Ф., Бузескул В. П. Краткий очерк Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805-1905). Харьков, 1906. – С. 300.
6. Попов М. А. К 30-летию учено-педагогической деятельности профессора И. Н. Оболенского. – Южный край. – 1898. – 28 апреля.
7. Мечников И. И. Страницы воспоминаний. – М., 1949. – С. 11, 92.
8. Багaley Д. И., Миллер Д. П. История города Харькова за 250 лет его существования (1655-1905). Историческая монография в 2 томах. – Т. 2. – Репринт. изд. Харьков, 1993. – С. 586.
9. Отчет о состоянии и деятельности Императорского Харьковского университета за 1912 г. // Записки Харьковского университета. – 1913. – Кн. 2. – С. 1-42.
10. Залюбовский В. И. Кафедра хирургических болезней Каразинского университета: прошлое и настоящее / В. И. Залюбовский [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://med.univer.kharkov.ua/science/vestnik/16/1>
11. Юбилей Л. Л. Гиршмана. 1860-1895 : [сб. материалов] / [под ред. Э. Ф. Беллина]. – Х. : Б. и., 1896. – С. 64.
12. Южный край. – 1888. – 4 октября, 1896. – 17 марта.

Skryabina Tatiana Oleksandrivna, Lugansk state medical university, Candidate of Pedagogics, associate professor, the Department of Ukrainian and Russian languages;
Storcheus Oleksandra Oleksandrivna, Lugansk state medical university, lecturer, the Department of Ukrainian and Russian languages;
Tyshchenko Yegor Sergiyovych, Lugansk state medical university, lecturer, the Department of Ukrainian and Russian languages

USAGE OF PRECEDENT TEXT UNITS AS A KIND OF A LANGUAGE GAME (ON THE BASIS OF NEWSPAPER HEADLINES)

Abstract: The article discusses the phenomenon of language games on the material of headlines creation in Russian speaking print media in Ukraine. The authors emphasize one of the language game kinds - precedent texts usage, which represent linguistic-culturological creative background and a fund of speech discourse. The article presents an attempt to determine the mechanisms of language game in the selected language (speech) material and to consider experiments with precedent texts in the headers.

Keywords: language game, precedent texts, headlines, transformer-headlines, mass media, expressema.

Modern mass media widely use various techniques of a language game, which involves deviation from the linguistic norm and enhances the expressiveness and evaluativeness of a text. Despite the lasting interest in the phenomenon of language game (LG) and presence of numerous studies in this area, the process of studying LG can not yet be considered to be completed. This is due, primarily, to the peculiarities of this phenomenon, which were pointed out by Ludwig Wittgenstein, the author of the term and the first researcher of the LG. As he said: it is impossible to provide a full list of examples of possible language games, which are innumerable by their nature [Wittgenstein 1994]. Besides, language game is a realization of a language's poetic function, which scope is impossible to delineate. The text-creative potential of language game provides for the use of a variety of game patterns in various discourses. V. Sannikov sees the essence of the language game in "any intentionally unusual use of languages" and considers it to be a form of a linguistic experiment [Sannikov].

One of the language game types is usage of precedent texts (PT) that are a linguistic culture-creative phenomenon. The works of Yu. Karaulov on description of precedent texts initiated a new turn in linguistics. Relying on the features of precedent texts allocated by the famous Russian scientist – their cognitive and emotional significance, superpersonal character, repeatedness in the discourse of a linguistic personality - linguists are actively developing another aspect of PT's nature - their inexhaustible expressive potential [Karaulov 1987: 216]. This is what allows to use a variety of PT in the language of modern journalism, which actively develops a creative approach to building newspaper headlines and enhancing their pragmatic significance. S. Smetanina notes that today the game "virus" has penetrated "the information and

analytical materials of television and printed media" [Smetanina: p.177] and professor N.Klushina sees language game as "an assessment mechanism that controls public consciousness" [Klushina: 286].

Current researches of precedent texts as a kind of the language game are presented in the works of G.Avdeeva, M. Alekseyev, L.Bykova, D.Gudkov, O.Egorova, I.Zaharenko, L.Zaharova, K.Kirillova, E.Kosichenko, V.Krasnyh, O.Lisochenko, E.Nakhimova, M.Soloveva, Yaroshenko and other, which allowed to allocate the types of precedent phenomena: a precedent name, a precedent text, a precedent situation, a precedent statements. We will use the term precedent text (PT) to avoid discrepancies in this article.

Presently there are three directions of studying PT:

- Lingvocognitive (where PT are considered as a mental phenomenon);
- Lingvoculturological (where PT are regarded as a linguistic way of presenting a culturally significant phenomenon);
- Communicative-pragmatic (PT functioning in different types of discourse).

Since today it is reasonable and correct to speak about the dominance "of a journalistic view of the world" (Solganik), we chose media discourse - newspaper and magazine titles – as the object of our study. The subject of study is the inclusion of precedent texts in the headlines and their transformation as a result of the language game, studied on the material of the following Russian speaking publications: weekly "Focus", "2000", "AIF in Ukraine."

The purpose of the work is to analyze the cases of using language games in newspaper and magazine headlines of Russian speaking publications in Ukraine.

The objectives of the article are the following:

- to determine the mechanisms of the language game in the selected language (speech) material;
- to consider authors' experiments on use of precedent text in the headers;
- to classify the formation models for the test samples of speech creativity.

In our view, contemporary precedent texts present an immense linguistic layer of cultural memory and can be considered as a separate language level as, for example, paremias. By becoming precedents, these language units begin to "live" separately from their initial source: a literary work, a movie, a phraseologism etc. Most of native speakers quote not a donor text itself, but the whole cultural thesaurus of a nation.

As the title is the manifestation of the article contents, the quintessence of the text and, in fact, advertising "hook", it should be expressive, bright, informative, intriguing and providing emotional and aesthetic impact on its reader. Speech-creativity in contemporary headlines is based on such an important characteristic of a text as intertextuality, which is the ability of a text to come into contact with other texts. Demand for intertextuality in journalism is associated with the implementation of stylistic problems: the manifestation of author's position and targeting irony on the audience. Talking about the use of PT in the headlines, it is appropriate to recall the term "quasi citation", which denotes " a quotation modified by a language personality in relation to the case, but with a strong conviction that it remained recognizable" [Karaulov, p.231].

As we know, there are two types of headings a) informants (Nearly the victory; A trip for adults) and b), the symbols of culture, media of background knowledge (Devastation in the minds of will not go away; Better late than a hook; "Aurora" dreams about a repair). The percentage of informant-headers is very low in modern mass media. The scientists have estimated that 2/3 of all the headlines are intertextual, ie, belong to the second type of headers. Our observations show that the index of intertextual headings use is even higher: in some

editions it reaches 90%. Moreover, research of recent printed editions allows to suggest on the use of precedent texts in the headlines, their variation in the process of the language game as a mandatory attribute of the genre, good tone of a journalist, his professionalism. On the other hand, any publication is a product that needs advertising, and successful titles are those hooks, decoys – in fact - self-promotion, which successfully "hook" a reader.

Newspaper headlines are the sphere of active use of text reminiscences by introduction of precedent texts in speech. Allusions, paraphrases, quotations not only make a spectacular headline, but also such titles contain implication that are a mental analogue of real connections of the objective world entities and their interactions and interdependencies [Kormilitsyna 2008]. PT collect information associated with the denoted fragments of reality within a frame-concept containing a complex situation and accumulating everything typical for this situation [Babushkin 55]. These phenomena form additional meanings, introducing a broad cultural context and creating a special assessment flavor. Numerous transformer-headlines are heterogeneous in both accessibility of perception and in the mechanism of transformation due to polyvariance of explication schemes.

Traditionally, it was considered that the interactive nature of modern journalism is realized only when there is an adequate coding and decoding of the information contained in the text, in this case, in the header. "The condition of understanding text reminiscences, created by inclusion of precedent texts in production of speech, is the involvement of a recipient into the process of understanding the meaning of the speech addressed to him" [Lisochenko 2002: 18].

In this regard the viewpoint of E.N. Basovskaya appears interesting and, in our opinion, quite provocative. She states that modern media does not seek accessibility, but highlights its own reader from the audience. "Titles tune a competent reader for a dialogue of cultural associates" [Basovskaya 2003: 61]. Indeed precedent texts allow laconic expression of both historical experience, thoughts and attitudes to an event, but only among the readers having the same culture (culturalogical) code. Filling headlines with precedents text units or their modifications is a manifestation of intellectualization of the media text. Decoding modern headlines requires considerable linguistic and culturalogical competence. Moreover, sometimes the precedent texts that are known throughout the Russian-speaking audience become incomprehensible, when introduced into the "geographical" context, which reflects the socio-political realities of a particular country, region (Not a single Maidan; How tongue leads Ukraine from Europe, Chasing Two languages; Dobkin hastens to help; letter of the law and the voice of the Maidan, Ukrainians do not belong here, who is not with us is that of the Regions).

We cannot help noticing the recent trend towards marginalization of precedent texts blocks: the headlines even more often contain incorrect statements by politicians, slang and even argot units, anecdotes. This indicates a decline in speech culture level, impoverishment of readers' cognitive basis (The authorities affirm life by criminal rules).

Today newspaper (magazine) headlines are aimed at maximum accentuation of information and personal meanings of the recipient and simultaneously contain an unambiguous (as usual) author's assessment of the described facts. Headlines today are means of manipulating public opinion.

Most of the regarded headlines are authors' experiments with precedent texts built according to certain models, among which are the following:

1. saving the structure of the precedent with the replacement word-forming component (Gospel of Markov); text

2. replacing one (or several) PT components ("Picnic", which is always with you, There is gas in our store, and what about yours? Horror below the belt; Stumbling penis; The reverse side of a tablet; Purely English sacrilege; do not look a gift boot in the rarity; Tatar gambit; From deputies' shoulder; Aggravation in the network; All shades of blue; Fire, water and playoffs; Whipping lawyer; Presidency permit; St. Petersburg-Kiev Lavra; Mouthpiece of God; A Khrushchev-house millionaire; Bound by the same blood, All is quiet at Lipki; The lawn is still there; Angle of reading, Debt kitchen; A woman is still a berry at 45).
3. condensing PTs (Bribes are smooth, Do not drive empties; To make a suit fit; Russian riot; Higher and higher; A thing that does not sink; East or west, One Step Forward, Stranger among his own people; A friend of paradoxes; Read and envy, I am a citizen);
4. using PT without disruption of their structure, but with changes in grammatical categories (And yet they spin; Crime and Punishment; Field of battles; Gone too far; The logs in their own eyes);
5. using unchanged PT (Flipping through an old notebook of an executed General; Moscow Says and shows; Home Alone; We eat at home; The nail on the head);
6. expansion of a PT structure (The smallest Prince; Seeking good milkmaids with fire by day);
7. changing modality of a PT (the secret is out);
8. replacement PT intonation (A Farewell to Arms?);
9. PT transformation based on antonymy, paronymy, homonymy (Remote caretaker; Oldman appropriate here; Unhappy sector; Twist - do not fidget; Olympic anxiety; A non-Swedish family; Non-free fall)
10. imposition of precedent texts on surnames of real people, their distinguishing features (During the presidential campaign, the weekly "Focus" published pictures of the two main contenders - Petro Poroshenko and Yulia Tymoshenko alongside. The first one holding a signboard "Diamond cut diamond" (word-by-word translation from Russian is "When a [scythe](#)/braid meets a stone", as "[scythe](#)" and "braid" are homonyms in Russian) in his hands. At first glance there is no transformation of PT. However, there is an obvious connotative implication. It's a known fact that the name "Peter" from Greek translates as "stone", and Yulia Tymoshenko wears her hair in a braid; Yulia Tymoshenko in her turn is showing the inscription "There is still gunpowder left", which refers a reader to the etymology of the surname Poroshenko). It's worth adding that in this case we observe a chain of language games: translating the name Peter and replacing it with its match "stone"; a game using homonymy "[scythe](#) - braid" and extremely bright explication of hidden meanings.
11. using PT fragments (The weather in the house is measured by the number of children; Any car upon the shoulder; A whip is a cake itself; Cynicism shall not pass; Gallop Race Chronicle; Aty-Baty, fight pirates; cherry will blossom on Mars; Europeans are quiet here; Who is not with us is of the Regions; letter of the law and the voice of the Maidan; television commercials as the engine of insanity);
12. creating titles by models of PT (Easier, deeper, faster; like a maniac to a maniac; Give us the mechanism, we will revise and values);
13. using precedent nominatems within minitexts (Bedlam and Guinness records; Sergeant's widow of the Cabinet; Alpha moms and Carlo dads; Pending Moriarty; Paton maintenance;

- The first swan of Saltan; Raskolnikov vs Batman; "Aurora" dreams about a repair; Even Uncle Tom had a hut of his own; "young" for green ");
14. using single transformed precedent nominatemas (Preobrazhenskie (about plastic surgeons) in comparison to Professor F. F. Preobrazhensky from the novel "Dog heart" by Mikhail Bulgakov).
 15. unification (contamination) of two precedent units into one (From a Life of a dog; Cloudy Fiction; Is the End of the World not far off? The case of "House-2" lives; Matrossovsky Central).

Linguists have rightly noted that the simultaneous use of several precedent texts enhances expressiveness of the obtained expressemes. For example, the abovementioned headline "From the Life of a dog" is a synthesis of two (three) precedent units: a movie "Life of holidaymakers", a novel by V. Pelevin "Life of Insects" and a quote from a famous song by Tatiana and Sergey Nikitin "Big dog secret" - " dog bites only because of its canine life".

The main aim of transforming the PT used in headlines is attraction of reader's attention, escalation of titles' expressivity, and hence, increase of the emotional impact on the recipient. A successful header has a maximum implicit connotative meaning and the forms the readers' attitude even before reading the publication. Using language game in the headlines is due to a pragmatic task: changing the usual appearance of a precedent unit violates the automatism of information decoding and, as a result, enhances cognitive activity of a recipient and creates new meanings.

Headlines using precedent units are addressed to socio-cultural baggage and psychological experience of readers; they create imagery and act as markers of dialogicality, which is assumed between mass media and readers. As any manifestation of creativity, creation and use of such headlines is undoubtedly a positive thing both in newspaper journalism, and in the development of language in general.

References

1. Babushkin A.P. Concepts of different types of in the lexicon and phraseology and methods of their detection / A.P. Babushkin // Methodological problems of cognitive linguistics. – Voronezh: Publishing House of Voronezh State University, 2001. - P.52-57.
2. Basovskaya E.N. Decapitation by headlining // Russian speech. - 2003. № 4.
3. Wittgenstein L.L. Philosophical Investigations//L.L. Wittgenstein. Philosophical works (Part I). - Moscow: Gnosis, 1994.
4. Karaulov Yu.N. Russian language and linguistic identity. Text / Yu.N. Karaulov. Moscow: Nauka, 1987.
5. Klushina N.I. General features of journalistic style // Media Language as an object of interdisciplinary research: Textbook / Ed. M.N. Volodin. Moscow, 2003.
6. Kormilitsyna M.A., Sirotinina O.B. Development trends of tools of modern Russian journalism / M.A. Kormilitsyna - Saratov, 2008.
7. Lisochenko O.V. Phenomenon of precedence in modern Russian literary language [Text]: / Olga Vitalievna Lisochenko; Taganrog State Pedagogical University. - Taganrog 2002.
8. Sannikov VZ On the history and the current state Russian language game // QI, 2005, № 4. p. 3.
9. Smetanina SI Mediatext in the culture system (dynamic processes in the language and style of the late twentieth century journalism) / SI Smetanina. - St. Petersburg. VA Mikhailov's Publishing House , 2002. - 383 p.
10. Solganik GY Stylistic vocabulary of journalism: about 6000 words and expressions / GY Solganik. – Moscow: Rus Dictionaries, 1999.

*Zaitseva Yuliia, Poltava National Pedagogical University by
V.G. Korolenka, Post Graduate Student, Lecturer,
the Faculty of Physical Education*

NOTION «PHYSICAL CULTURE-SPORTS WORK» AS PROBLEM OF DETERMINE ITS ESSENCE AND CONTENT

Abstract: Such notions as physical culture and sport were disclosed in this article. The essence of physical culture-health work and sports-mass work as part of the physical culture-sports work in secondary schools was selected and substantiated by author. Who also substantiated the notion of physical culture-sports work and gave his own interpretation of it.

Keywords: physical culture, sport, sports and physical training, sport and public work, sports work.

*Зайцева Ю.В., Полтавський національний педагогічний
університетімені В.Г. Короленка,аспірант, старший
викладач, факультет фізичного виховання*

ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ І ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНА РОБОТА»

Анотація. У статті розкрито зміст понять фізична культура і спорт, виокремлено та обґрунтовано сутність фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи, як складових фізкультурно-спортивною роботи у загальноосвітніх навчальних закладах, на основі цього автор обґрунтував поняття фізкультурно-спортивна робота і подав власне його тлумачення.

Ключові слова: фізична культура, спорт, фізкультурно-оздоровча робота, спортивно-масова робота, фізкультурно-спортивна робота.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається зниження рівня рухової активності підростаючого покоління. Учні схильні до зниження фізичного і підвищення нервово-психологічного навантаження, до функціональних відхилень в діяльності різних систем організму, опорно-рухового апарату тощо. Саме тому, набуває особливої уваги й потребує вирішення проблема залучення учнів до занять фізичною культурою і спортом. *Фізична активність і позитивне відношення до фізкультурно-спортивною діяльності – важливий елемент організації фізичного виховання молоді та об'єкт особливою уваги багатьох науковців.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні вже існує велика кількість праць, брошур, книг, у яких досліджено проблему фізичної культури і спорту (Деменков Д., Дятленко С., Качашкин В., Коблев Я., Кравченко Н., Круцевич Т., Лакіза О., Невзоров В., Схаляхо Ю., Степаненкова Е., Турчик І., Чешейко С., Шулика Ю. та ін.).

Серед основних підходів до наукової інтерпретації досліджуваної проблеми вагоме місце займають думки і погляди вчених-педагогів Валиєвої В., Ільїніча В., Кузнецова В., Холодов Ж., Максимчука Б., Шиян Б., які у своїх дослідженнях неодноразово розглядали діяльність з фізичної культури і спорту.

Формулювання мети дослідження. На підставі теоретичного аналізу науково-методичної літератури визначити складові фізкультурно-спортивної роботи, обґрунтувати сутність поняття «фізкультурно-спортивна робота» та розкрити його зміст.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової та методичної літератури, в якій розкриваються проблеми *фізкультурно-спортивної роботи*, свідчить про різноманітність підходів і багатозначність у визначенні сутності і компонентного складу цього поняття, також дає підстави вважати, що розуміння *фізкультурно-спортивної роботи* лежить у розкритті змісту категорій «фізична культура» та «спорт».

Звернення до словникових джерел [2] показує, що поняття «фізична культура» визначається, як частина культури суспільства, що включає систему фізичного виховання та сукупність спеціальних наукових знань і матеріальних засобів, необхідних для розвитку фізичних здібностей людини, зміцнення її здоров'я.

У статті 1 Закону України «Про фізичну культуру і спорт» термін «фізична культура» уживається в такому значенні – діяльність суб'єктів сфери фізичної культури і спорту, спрямована на забезпечення рухової активності людей з метою їх гармонійного, передусім фізичного, розвитку та ведення здорового способу життя [3].

У праці Ільїніча В. фізична культура представлена сукупністю матеріальних і духовних цінностей. До перших дослідник відносить спортивні споруди, інвентар, спеціальне обладнання, спортивне екіпірування, медичне забезпечення. До других – інформацію, витвір мистецтва, різноманітні види спорту, ігри, комплекси фізичних вправ, естетичні норми, що регулюють поведінку людини у процесі фізкультурно-спортивної діяльності тощо [5].

Паралельно з цим проаналізовано працю Коблева Я., Невзорова В., Схаляхо Ю., Шулика Ю. [8], учені вказують, що фізична культура функціонує в суспільстві в різних формах, до числа яких відносяться: гігієна і режим дня (завжди, скрізь, для всіх); розвиваюча фізична культура (для зростаючого організму); підтримуюча фізична культура (для сформованого організму); реабілітаційна фізична культура (для зняття стресових навантажень); лікувальна фізична культура (для відновлення після хвороби); коригуюча фізична культура (для ліквідації функціональних аномалій); фізичне виховання (процес, спрямований на фізичний розвиток, виховання навичок і звичок здорового та активного способу життя) та ін.

Отже, дослідники у галузі фізичної культури вважають, що фізична культура – широке поняття, тісно пов'язане з фізичним вихованням.

Фізичне виховання - педагогічний процес, спрямований на формування рухових навичок, психофізичних якостей, досягнення фізичної досконалості. Основи фізичної культури засвоюються людиною і успішно розвиваються та удосконалюються під впливом виховання. Фізичне виховання сприяє гармонійному розвитку особистості дитини [4].

Як зазначено у статті 1 Національної доктрини розвитку фізичної культури і спорту, окрім фізичного виховання суспільними проявами фізичної культури є спорт, він сприяє досягненню фізичної та духовної досконалості людини, виявленню резервних можливостей організму, формуванню патріотичних почуттів у громадян та

позитивного міжнародного іміджу держави [3]. Хоча спорт і є однією зі складових фізичної культури, він водночас виходить за її межі, отримуючи певну самостійність. Специфічним для спорту є те, що кінцева його мета – фізичне вдосконалення людини, реалізоване в умовах змагальної діяльності, без якої він існувати не може [6].

Одночасно, слід зазначити, що спорт від фізичної культури відрізняється тим, що в ньому є обов'язковий змагальний компонент. І фізкультурник і спортсмен можуть використовувати на своїх заняттях і тренуваннях одні й ті ж фізичні вправи (наприклад біг), але при цьому спортсмен завжди порівнює свої досягнення у фізичному вдосконаленні з успіхами інших спортсменів в індивідуальних змаганнях. Заняття фізкультурника спрямовані лише на особисте вдосконалення безвідносно до досягнень у цій галузі інших людей [5]. Отже, метою фізкультури є – виховання здорової людини, а спорту – досягнення результатів.

Багатогранність спорту вимагає внести додаткові поняття, що розкривають сутність окремих напрямів та їх принципову відмінність [5].

Сучасний спорт можна умовно поділити на:

– *масовий спорт (спорт для всіх)*. Спрямований на забезпечення рухової активності людей під час їх дозвілля для зміцнення здоров'я, вдосконалення своїх фізичних якостей і рухових можливостей. Основа спорту для всіх складається із шкільного і студентського спорту, який забезпечує загальну фізичну підготовку та досягнення спортивних результатів масового рівня [3, 5, 6];

– *прикладний спорт*. Забезпечує специфічну професійну, функціональну підготовку працівників різних професій [8] (військове і службове багатоборство, пожежно-прикладний спорт тощо);

– *спорт високих досягнень*. Має самостійне загальнокультурне, педагогічне, естетичне та інші значення; ставить підвищені, часто граничні вимоги до функціональних можливостей організму людини, їх віку, стану здоров'я та рівня підготовленості. Його мета принципово відрізняється від мети масового спорту. Це досягнення максимально можливих результатів або перемог на великих спортивних змаганнях, які отримують визнання в суспільстві [5, 6, 7];

– *професійний спорт*. Виконує видовищну функцію. До професійних слід віднести спортсменів, які мають високі результати, мають на меті успішну участь у великих змаганнях. Головне їх завдання - успішний виступ в різних кубкових комерційних змаганнях і стартах з матеріальним винагородженням [6];

– *дитячо-юнацький спорт*. Проміжне положення в спортивному русі між загальнодоступним (масовим) спортом та спортом вищих досягнень, посідають спортсмени, які займаються в системі дитячих спортивних шкіл, клубів, секцій. Таким чином, сучасна система спортивних шкіл і клубів працює як на спорт вищих досягнень так і на загальнодоступний масовий спорт [6].

Сучасні дослідники поняття «фізична культура» використовують поряд з поняттям «спорт», або їх поєднання фізична культура і спорт. Тобто, спорт є невід'ємною частиною, великим компонентом фізичної культури.

Вивчення літературних джерел та законодавчо-нормативних документів з проблеми дослідження свідчить про використання понять «фізкультурно-оздоровча робота», «спортивно-масова робота», на нашу думку вони взаємопов'язані та доповнюють одна одну. Оскільки наше дослідження передбачає ці види роботи, а фізична культура

апріорі має оздоровчий напрямок, то ми вважаємо доцільно використовувати термін «фізкультурно-спортивна робота».

Проведений теоретичний аналіз літературних джерел [1, 3], дозволив нам виділити сутність поняття фізкультурно-спортивна робота. Отже, це діяльність з організації та проведенню спеціалізованих регулярних і систематичних занять фізичними вправами з оздоровчим напрямом, спрямованих на формування здорового способу життя, що проводяться в специфічних формах і в певній послідовності в режимі учбового дня та позакласний час; діяльність із залучення максимально можливої кількості учнів до спеціалізованих занять фізичними вправами тренуючого характеру, спрямовані на їх підготовку до участі в змагальній діяльності; організація та проведення спортивних змагань.

Виходячи з вищесказаного, вважаємо за потрібне виокремити складові поняття фізкультурно-спортивна робота:

– *фізкультурно-оздоровча робота* – передбачає організацію та проведення фізкультурно-оздоровчих заходів – це заходи, що здійснюються організаторами фізкультурно-оздоровчих заходів для залучення населення до занять фізичною культурою [3], спрямована на загартування організму учнів, зміцнення здоров'я, формування звичок здорового способу життя, позитивного ставлення до фізичної культури і спорту, прагнення до активної рухової діяльності; сюди відносимо і урок фізичної культури, який має також навчальне значення;

– *спортивно-масова робота* – забезпечує навчально-тренувальний процес, організацію та проведення спортивних змагань, з метою розвитку спорту; сприяє масовому залученню школярів для участі у спортивних іграх, змаганнях та товариських зустрічах з різних видів спорту.

Таким чином фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня і спортивно-масові заходи розглядаються як складові фізкультурно-спортивної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. На основі аналізу педагогічної літератури та нормативних документів, вважаємо за необхідне подати своє тлумачення поняття «фізкультурно-спортивна робота». На нашу думку, *фізкультурно-спортивна робота* є одним із основних напрямів впровадження фізичної культури і спорту в освітнє середовище шляхом проведення фізкультурних та спортивних заходів, з метою формування здорового способу життя школярів, створення умов для забезпечення оптимальної рухової активності підростаючого покоління, з урахуванням стану їх здоров'я, рівня фізичного та психічного розвитку, залучення обдарованих учнів до дитячо-юнацького спорту.

Висновки. Виходячи з вищесказаного можна підкреслити: наявність великої кількості та розбіжності тлумачень понять «фізична культура», «фізичне виховання», «спорт»; існування значної кількості наукових і методичних праць, у яких сучасні дослідники поняття «фізична культура» використовують поряд з поняттям «спорт», або їх поєднання фізична культура і спорт, також вживання понять «фізкультурно-оздоровча робота», «спортивно-масова робота», на основі цього автор використовує поняття «фізкультурно-спортивна робота», якому дав власне тлумачення.

Перспективи подальших пошуків у цьому напрямі полягають у дослідженні питань формування у майбутніх учителів фізичної культури готовності до організації

фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах, а також пошуку раціональної системи їх підготовки до цього виду діяльності.

Список використаної літератури:

1. Валиева В. К. Формирование готовности студентов педвузов к физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работе в общеобразовательной школе / Валентина Кузьминична Валиева. – 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования. – Диссертация кандидата педагогических наук. – Чебоксары, 2006. – 245 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Книга вчителя фізичної культури: Довідково-методичне видання / Упоряд. С.І. Операйло, А.І. Ільченко, В.М. Єрмолова, Л.І. Іванова. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 464 с.
4. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Эмма Яковлевна Степаненкова. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.
5. Физическая культура студента: учебник / под. ред. В.И. Ильинича. – М.: Гардарики, 2001. – 448с.
6. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 480 с.
7. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1. / Б.М. Шиян – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 272 с.
8. Шулика Ю.А. Дзюдо. Система и борьба: учебник / Ю.А. Шулика, Я.К. Коблев, В.М. Невзоров Ю.М. Схаляхо. – Издательство: «Феникс», 2006.

*Kolisnyk-Humenyuk Yuliy,
Lviv Scientifically-Practical Center
of the Institute of Professionally-Technical Education
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
senior researcher, Candidate of Pedagogic Sciences*

Formation of spiritual values in future professionals of national art crafts

Abstract. The article considers the psychological characteristics of the specialist of folk art crafts and spiritual values, reflected in his personal position and the effectiveness of personal fulfillment in the process of professional development. There are described some important integral tasks of modern education of the specialist of art crafts as formation of creative potential of future specialist of national art crafts through a combination of pedagogical and artistic values at the professional-art training, education, development and self-development on the personality. In the article there is indicated that humanization of professional education emphasizes the formation of personality of specialist and development of his spirituality such as these qualities are an integral part of the professional culture of each personality. At same level of value in their training we suggest must be given to the patriotic education, because it can play an important role in the formation of minding of future specialists of art crafts.

Keywords: training, vocational education, spirituality, humanization, culture, traditions, art craft.

The modern social and cultural development of Ukrainian society is characterized by the growth of interest in the ancient crafts, traditions and rituals. It is growing attention to formation of new generation of masters of folk crafts. An important objective of vocational education is to keep the historical continuity of artistic skills and development of folk art, which is rich in the variety of artistic techniques, ornaments and colors that reflect and reveal the ethnic culture and consciousness of the nation.

One of the main tasks of professional-art education are to create an integrated system of forming creative potential of future specialists of national art crafts through a combination of pedagogical and artistic values at the professional-art training, education, development and self-development on the personality; gradual implementation of humanistic idea, the aim of training and upbringing of which is primarily a human person with its inherent responsibility, high morality and high level of professionalism.

The purpose of our research is to explore the peculiarities of the spiritual and cultural values of future specialists of folk art crafts.

Humanistic character of the modern professional-art education needs renovation of the content, taking into account the spiritual and cultural values of the Ukrainian nation, provision of personality oriented educational process; creation of comfortable and creative-developmental, cultural-educational and professional-artistic environment. Focusing of the education onto the

humanization provides an opportunity for the young generation to study the scientific and cultural achievements of the nation. Nowadays an important role is played by connection between professional training and cultural preparation, which promotes development of the culture of thinking, formation of professional culture, influences on the behavior and development of personality [6, c. 71].

Humanization of professional education emphasizes the formation of personality of specialist and development of his spirituality. These qualities are an integral part of the professional culture of each personality. According to the Zyazyun I.A., structuring of humanitarian and special knowledge is an effective way to overcome the contradictions between the need to provide spiritual development of personality of professional and traditional teaching methods. The difference between the traditional and humanistic education, he believes, is that "first one assesses the child's inner world as inappropriate to requirements of the education, the other one can see it as a context of teaching, thus are encouraged intuitive imagination, identifying of feelings" [4, p. 19].

According to this, among the tasks of the humanization of education we consider it is necessary to distinguish the following:

- the involvement of the individual to the system of cultural values and development of special attitude to them;
- disclosure of the contents of general public norms of humanistic morality (kindness, understanding, tolerance, etc.) and cultivation of intelligence as an important personal parameter;
- the development of intellectual-moral freedom of the personality, ability for self-estimation, self-regulation of behavior and activity, world outlook reflection;
- the revival of traditions of national culture, patriotism and respect to laws of the country and the civil rights of the personality;
- formation of attitude to work as to socially and personally meaningful activity, as a source and factor of material and spiritual values.

Humanistic-oriented society strives to put into the practice of education priorities of human values, based on closer connections between culture and education, the increasing role of cultural training of future professionals. The aim is not only to focus on the assimilation of a given amount of information, but also on the development of culture of thinking, communicating, expressing of feelings, formation the cultural and ethical behavior of a person [5, p. 49]. Exactly humanism enriches relationships between subjects of the educational process. That is, upbringing of humaneness involves the development of complex personal features, which determine relations of people to each other, to society, nature, themselves.

The essence of the phenomenon of humanization are considered by scientists in the different aspects: overcoming of technocracy by means of cognitive activity, humanistic thinking, ascending development to creativity (S. Goncharenko, G. Degtyaryova, I. Zyazyun, A. Molchanova, N. Nychkalo, A.Chutkyy and others; professional adaptation, scientific and technical progress (K.Berkyta, N.Lozyńska), a combination of the educational process with differentiation and individualization (T. Ravchyna, P. Sikorsky, I. Unt).

S. Goncharenko suggests interpretation of humanization of education as one of new social-pedagogical principle that present an orientation of education onto humane relations in the society as a universal human value. [2, c. 157].

According to words of G. Ball, civilizational basis of humanization of education can be provided by process of transition of society to such level, where is increased the demand for creativity, initiative, responsibility, communication. The scientist sees the leading idea of

humanization of education in the orientation of its objectives, content, forms and methods onto the personality of the student, on the harmonization of its development [1]. Humanization consists in providing the required amount of external freedom for a person and effective assistance in acquiring internal personal freedom as well.

Effectiveness of humanization of education is predetermined by principles of natural suitability and natural expedience. Every person has spiritual needs that are revealed in accordance with its behavior and ideology. Providing of naturally-expedient support for personality of a young man will promote development of naturally-expedient spirituality that stimulates a self-organization, self-regulation, self-orientation of his moral and spiritual development in the life. At the same time, entering to the culture creates intellectual, moral, aesthetic interests of a person, it develops his spiritual needs, which can influence on the way of life, values, motives, interests and ideals, on active attitude to the surrounding reality and reflect the level of the spiritual culture of society. Therefore, structuring a content of educational material for professional training of next to be specialists of art crafts is carried out on the following principles: scientific, humanization, humanitarization, fundamentalization, culture-suitability, aesthetization, ecologization, nature-suitability, systemic, individualization, integration of valuable orientations of personality in decorative art (axiological approach), self-realization of personality in artistic and creative activities (synergistic approach), taking into account the regional characteristics of folk art, the unity of theory and practice in the artistic development of the future specialist.

Pedagogics of nowadays is directed at achieving international standards by Ukrainian education, revival of national education, the formation of a democratic philosophy and spiritual culture, what in its turn promotes the development of ecologic, ethic and aesthetic education, focuses its attention on the formation of high humanistic culture of personality. Progressive development of education helps to overcome the crisis processes in society. Education and science are the most important conditions of the strengthening of Ukraine on the global market of high technologies. The system of education should provide the formation in the personality the ability to accumulate and retain the knowledge, which is based on folk traditions, which promote the formation of interethnic cultural relationships.

An important role in the formation of minds of future specialists of art crafts plays the patriotic education. Patriotic education of youth is a comprehensive, systematic and purposeful activity of state and local governments, of public organizations, family and other social institutions in relation to forming the young generation with high patriotic consciousness, sense of faithfulness, love to Ukraine, caring for the welfare of the people, readiness to fulfill a civil and constitutional obligation to protect the national interests, the independence of Ukraine.

Ukraine has approved the "National program of patriotic education of youth in 2004-2008", which defines the ways of development of patriotic education of the younger generation on the experience and achievements of the past, current realities and challenges, trends of Ukrainian society. Under this program, patriotic education of youth directed at the formation and development of personality, which has got human dignity, high national identity, culture of interethnic relations, humanistic morality, implementation of the national legislation, the ability in a civilized way to defend their rights and freedoms, promoting civil peace and accord in the society. In Ukraine, which is a multi-ethnic state, patriotic education is particularly important, because it is intended to promote unity of Ukraine, which is the basis of Ukrainian national idea". [3].

A decisive role in the patriotic education on the same level as the family play an educational institution, that should give an initial national education. For the results could be observed, teachers themselves have to work on their self-improvement, must increase their pedagogical skills, general and professional culture, to accumulate new knowledge.

The main aim of national education is the acquisition by young people the social experience, inheritance of spiritual heritage of the Ukrainian nation, to achieve high culture of international relations, the formation in young person, regardless of nationality, signs of citizens of Ukrainian state, signs of developed spirituality, moral, artistic, aesthetic, legal, labor and environmental culture.

The main objectives of national education are common for all schools and society in general. They consist in: providing the conditions for self-realization; formation of national identity and human dignity; upbringing of legal culture, which includes respect to the Constitution, to laws and national symbols of Ukraine, knowledge and observance laws; respecting the parents, elders, culture and history of their nation; formation of language culture; establishment of principle of the universal morality: truth and justice, compassion, patriotism, kindness and other philanthropy; cultivation of the best features of the Ukrainian mentality – diligence, individual freedom, deep connection with nature, tolerance and respect to women, love to their native land; formation of sense of ownership and responsibility of business, enterprising and initiative, prepare children for life in conditions of market relationships; ensuring the full development of children and youth, saving and strengthening of their physical, mental and spiritual health; the formation of social activity and responsibility of personality through inclusion of students into the process of nation-building, reformation of public relations; instilling a deep understanding of the relationship between the ideas of individual freedom, Human Rights and its civic responsibility.

Considering these factors, we realize that building of democracy in Ukraine is impossible without intelligent minded person, so teachers should pay attention to the development of mental abilities, aptitudes and talents of students; to stimulate motivation to learn. A special place is given to activity of the family, school and the church, which have to accent their attention on the development of moral education. That it is oriented to mastering by a man of eternal norms of coexistence. Despite some racial, or cultural, or national specificity, as emphasized by O. Vyshnevskiy, they are basically the same for all people and nations. Only the recognition of the existence of the eternal, absolute ideals and instilling faith in children is considered as a reliable basis for building a modern system of Ukrainian education. [7, c. 105].

Only the generation, formed on the spiritual heritage of their ancestors, will be able to establish and create a new culture, also continue to develop historical traditions of its people.

Artistic vocational educational establishments as a part of the spiritual culture of the Ukrainian nation are a fundamental means of maintaining traditions. Each new generation of students examines the experience accumulated by predecessors while making something own, different, new, what is relevant especially for their time and causing interest among his contemporaries.

Products of national art crafts are as a kind of "visiting card" of the nation and reflect the influence of climatic and environmental conditions, features of life and historical factors, contain a piece of the soul of their nation.

Contemporaries need to revive traditional folk art and folk art crafts production in the Ukraine. To create favorable conditions for creative craftsmen, to take measures for reviving the national art centers and centers of folk art crafts, to ensure the development of traditional folk

art, to ensure realization complex of measures for improvement of training of specialists in folk art crafts. [8].

We need to attract young people to explore the history, traditions and rituals of their native land; to help to develop folk works; to instill in youth the features of humaneness and charity; to form the spiritual culture of the individual; to create conditions for free choice of her or his ideological position.

References:

1. Балл Г. О. Гуманізація освіти як джерело особистісної свободи. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-метод. зб. / Г. О. Балл ; ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. — К. : Контекст, 2000. — 336 с.
2. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти / С. У. Гончаренко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 156—158.
3. Загальнодержавна програма патріотичного виховання молоді на 2004 — 2008 роки. [Електронний ресурс] — Режим доступу : http://gska2.rada.gov.ua/pls/zweb_n/webproc34.
4. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2000. — №1. — С. 10—24.
5. Музальов О. О. Професійна адаптація майбутніх фахівців у процесі культурологічної підготовки : навч.-метод. посіб. для викладачів та учнів / О. Музальов, А. Шиделко. — Львів, 2009. — 202 с.
6. Руденко Л. А. Роль української філософської та культурологічної думки в розвитку національної ідеї / Л. А. Руденко // Товариство «Рідна школа» : історія і сучасність : наук. альм. / Упоряд. і наук. ред. Д. Герцюк, П. Сікорський. — Львів : Вид-во Львів. край. т-ва «Рідна школа», каф. загальної та соціальної педагогіки ЛНУ ім. Івана Франка, 2007. — Ч. 4. — С. 71—80.
7. Теоретичні основи педагогіки : Курс лекцій / За ред. О. Вишневого. — Дрогобич: Відродження, 2001. — 234 с.
8. Указ президента України № 481/2006 від 6 червня 2006 року «Про заходи щодо відродження традиційного народного мистецтва та народних художніх промислів в Україні». [Електронний ресурс] — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/481/2006>

*Tkach Yu. Chernihiv National University of Technology,
Department of Labour and Social Control, Ph.D., Associate Professor,
Samokhin N. Chernihiv National University of Technology,
Department of Labour and Social Control, Ph.D., Associate Professor*

Problems of formation of a healthy lifestyle for future specialists in information security

Summary. The article deals with the problem of the formation of a healthy lifestyle among students specialty "Information Security Management." An analysis of the results of analysis and questioning students on the subject of healthy lifestyles.

Keywords: health, healthy lifestyles, information security management.

*Ткач Юлія, Чернігівський національний технологічний
університет, факультет праці та соціального управління,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Самохін Микола, Чернігівський національний
технологічний університет, факультет праці
та соціального управління, кандидат педагогічних наук*

Проблеми формування культури здорового способу життя майбутніх фахівців з інформаційної безпеки

Анотація. У статті висвітлено проблему формування культури здорового способу життя у студентів напряму підготовки «Управління інформаційною безпекою». Запропоновано та проаналізовано результати аналізу анкетування студентів на предмет ведення здорового способу життя.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, управління інформаційної безпекою.

Актуальність проблеми. Сучасні темпи розвитку суспільства висувають більш високі вимоги до студентів ВНЗ, зокрема, до видів та якості їх майбутньої професійної діяльності, обсягів необхідної їм інформації тощо. Це в свою чергу потребує суттєвого підвищення фізичного та духовного потенціалу студентів.

Аналіз досліджень. Педагогічні теорії та технології формування фізичної культури представлені у роботах М.Я.Віленського, Г.М.Соловйова, Л.І.Лубишева та ін. В.В.Зайцева, В.Д.Сонькіна, В.В.Кудрявцева, В.І.Харитонова та ін. здійснювали моніторинг результатів проведення здоров'язберігаючих технологій, тестування у оздоровчій фізичній культурі тощо. Значення та можливості фізичної підготовки у

збереженні та укріпленні здоров'я молоді вивчали Е.Балліенгер, В.К.Бальсевич, Л.Л.Головіна, О.А.Пірогова, О.Г.Сухарев та ін. Психологічні аспекти здоров'я студентської молоді досліджували Р.І. Айзман, В.І. Бондін, І.В. Дубровіна, В.П. Озеров, Е.М. Казин та ін. Питання формування та виховання культури здорового способу життя у молодого покоління розглядали Н.П. Абаскалова, Н.О. Амосов, В.К. Бальсевич, Н.І.Брехман, М.Я. Віленський, Г.К.Зайцев, О.Г. Комков, Г.М. Соловійова, Л.Г. Татарнікова та ін.

Метою статті є висвітлення проблеми формування культури здорового способу життя майбутніх фахівців з інформаційної безпеки.

Виклад основного матеріалу. Аналіз філософської, педагогічної та спеціальної літератури з проблеми формування культури здорового способу життя у студентів, зокрема студентів напряму підготовки «Управління інформаційною безпекою», а також вивчення реального стану зазначеної проблеми з досвіду роботи вищого навчального закладу в цілому засвідчив існування низки суперечностей:

- між суспільною необхідністю формування культури здорового способу життя студентської молоді й недостатнім рівнем та обсягом особистої освіченості щодо власної фізичної культури більшості студентів;
- між можливостями навчального закладу та недостатньою науково-теоретичною та практичною розробкою системи здоров'язберігаючих та здоров'ярозвиваючих технологій;
- між змістом існуючих програм з фізичного виховання, які враховують часто лише фізичний розвиток студентів, та сучасними вимогами до фізично-оздоровчої діяльності, що спрямована на формування культури здорового способу життя.

З'ясуємо змістове наповнення понять «здоров'я» та «здоровий спосіб життя».

Всесвітня організація охорони здоров'я запропонувала таке визначення: здоров'я – це стан повного фізичного, психологічного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб.

Це означення, на нашу думку, є досить абстрактним. Хоча, дійсно, гармонійне поєднання фізичної, соціальної, психологічної та духовної складової життя здійснює суттєвий вплив на здоров'я людини.

Людина складається з душі та тіла, щоб бути щасливою, їй потрібно мати у обох гарний стан [1]. Тому, людина має бути розумною, вольовою, здоровою та красивою.

На сьогодні існують і інші означення поняття «здоров'я»:

- гармонійне поєднання біологічних та соціальних якостей, обумовлених вродженими та набутими біологічними та соціальними явищами (Ю.П.Лісцин);
- процес збереження та розвитку у людини біологічних, фізіологічних та психологічних можливостей, оптимальної соціальної активності при максимальній тривалості життя (В.П. Казначеев);
- можливість організму людини адаптуватись до змін оточуючого середовища, взаємодіючи із нею вільно, на основі біологічної, психологічної та соціальної сутності людини (Р.М. Баєвський, М. Попов, П. Михайлов);
- цілісний багатомірний динамічний стан (включаючи його позитивні та негативні показники), який розвивається у процесі реалізації генетичного потенціалу та умов конкретної соціальної та екологічної середовища і що дозволяє людині у різній мірі здійснювати його біологічні та соціальні функції (Р.І. Айзман, В.П. Казначеев, О.Г. Щедрина).

Щодо означення «здоровий спосіб життя», то різні автори також по-різному його тлумачили:

- це система поглядів, що складається у процесі життя під впливом різних факторів, на проблему здоров'я як конкретне вираження можливостей людини у досягненні будь-якої поставленої мети [2];

- це той, що склався у людини, спосіб організації виробничої, побутової та культурної сторін життєдіяльності, який дозволяє у тій чи іншій мірі реалізувати свій творчий потенціал [3];

Ми згодні із твердженням Г.М.Соловйова, що здоровий спосіб життя - це частина загальної культури людини, що характеризується певним рівнем спеціальних знань та мотиваційно-ціннісних орієнтацій, які набуті у результаті виховання, освіти, самовиховання [1].

Саме на формування світосприйняття як системи знань та засвоєння культурних цінностей має бути спрямована виховна та освітня діяльність закладів освіти, вищих навчальних закладів зокрема.

У системі загальнокультурних цінностей високий рівень культури здорового способу життя багато у чому визначає можливість засвоєння студентами решти цінностей, а тому, на нашу думку, є основою, без якої процес розвитку людини є малоефективним.

Зазначимо, що збереженню та зміцненню здоров'я сприяє система здоров'язберігаючих форм життєдіяльності людини – здоровий спосіб життя, який закладається з раннього віку (оскільки якості, що набуті у дитинстві, завжди є найбільш міцними та активно діють на весь подальший процес формування особистості).

Для вивчення даної проблеми нами було проведено опитування та анкетування студентів напряму підготовки «Управління інформаційною безпекою». Загальна кількість студентів даного напряму, які взяли участь в анкетуванні становить - 64.

А саме, для анкетування ми використали: методика дослідження стурбованості (опитувальник Спілберга), методика діагностики стану агресії (опитувальник «Баса-Дарки»), методика вивчення компетентності у спілкуванні (оцінка рівня комунікабельності, тест В.Ряхівського) [1].

Наведемо фрагмент, анкети:

Які засоби психофізичної регуляції організму Ви використовуєте для боротьби із негативними емоціями та хвилюваннями?

- не знаю, що це,
- дихальна гімнастика,
- самонавіювання та само переконання,
- вправи на релаксацію.

Що характеризує Ваш режим та якість харчування?

- безладний прийом їжі,
- споживання великої кількості їжі у вечірній час та часто під час перегляду телепередач,
- за часту відсутність гарячого у меню,
- намагаюсь дотримуватись певного інтервалу між прийомами їжі,
- намагаюсь урізноманітнити меню та споживати якісні й натуральні продукти харчування.

Чи є у Вас шкідливі звички, які заважають Вам вести здоровий спосіб життя?

- споживання наркотичних речовин,
- паління,

- споживання алкогольних напоїв,
- у мене немає шкідливих звичок.

Назвіть мотиви позитивного ставлення до фізичної культури?

- бажання мати красиве та здорове тіло,
- прагнення зберегти та покращити своє здоров'я,
- бажання розвивати свої фізичні здібності,

Вкажіть, будь ласка, форми занять фізичною культурою, що використовуються Вами для укріплення та оздоровлення організму?

- заняття у спортивній секції,
- більш чи менш регулярно проводжу самостійно тренування,
- ранкова гімнастика,
- активний відпочинок,
- я не займаю фізичною культурою.

Які, на Вашу думку, основні складові здорового способу життя?

- режим дня, гігієнічні процедури, загартовування,
- не можу сказати,
- регулярне харчування натуральними продуктами, заняття спортом,
- власний перелік _____

Отримані відповіді засвідчують, що студенти зазначеного раніше напряму підготовки, як і більшість студентів інших напрямів підготовки, не мають чіткого уявлення про складові здорового способу життя та не ведуть здоровий образ життя. Так, наприклад, лише 23% студентів вважають, що основними складовими здорового способу життя є режим дня, гігієнічні процедури, загартовування; 15% - взагалі не можуть навести перелік основних складових здорового способу життя, 49% - регулярне харчування натуральними продуктами, заняття спортом, та лише 13% спробували навести власний перелік.

Також нами було здійснено визначення рівня фізичної підготовленості та складено для кожного студента індивідуальний графік фізичної підготовленості (рис. 1).

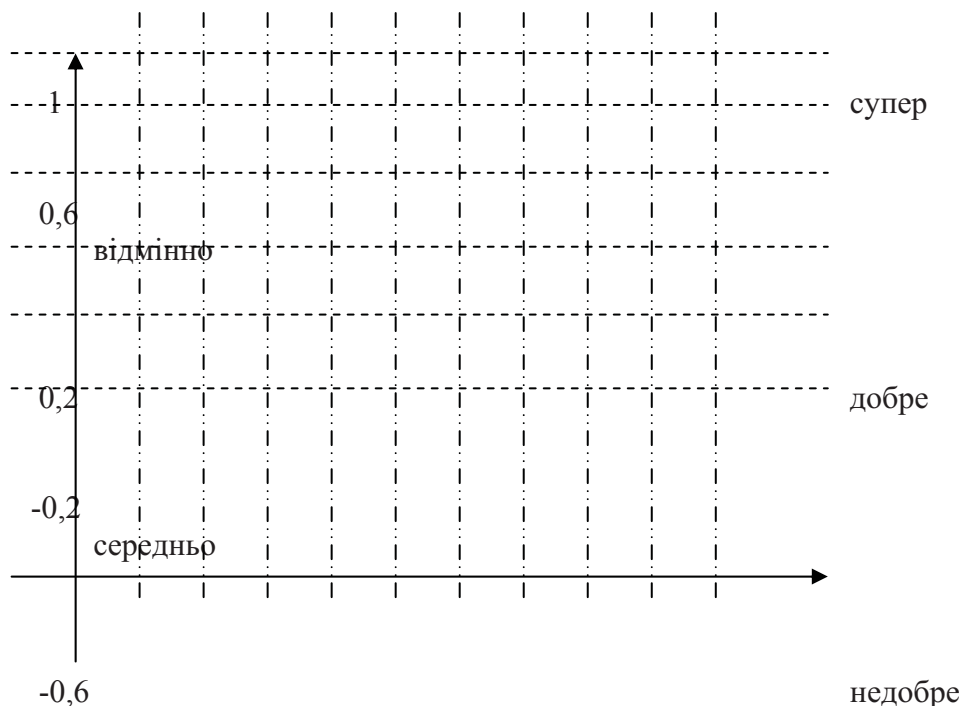


Рис.1. Порожній індивідуальний графік фізичної підготовленості студентів

На рис. 1 по осі Оу розташований рівень фізичної підготовленості, по осі Ох розміщені види випробувань, щодо них використано такі позначення: 1 – сила згинання і розгинання рук з уроку лежачи, 2 – підтягування на поперечині, 3 – піднімання тулубу, 4 – вис на зігнутих руках, 5 – стрибок у довжину з місця, 6 – стрибок угору, 7 – швидкість (біг на 100 м), 8 – спритність (човниковий біг 4x9 м), 9 – витривалість (біг на 3000 м), 10 – гнучкість (нахил тулубу вперед з положення сидячи).

Розрахунок оцінки рівня фізичної підготовленості здійснювалась за формулою:

$$\text{Вид випробування} = \frac{\text{Результат} - \text{НОФП}}{\text{НОФП}}$$

Далі за таблицею 1 встановили відповідність значення рівня фізичної підготовленості та її оцінки.

Таблиця 1

Оцінка рівня фізичної підготовленості

Значення рівня фізичної підготовки	Оцінка
$x > 0,61$	супер
$0,21 < x < 0,6$	відмінно
$-0,2 < x < 0,2$	добре
$-0,6 < x < -0,21$	середньо
$-1 < x < -0,61$	недобре
$x < -1,01$	небезпечна зона

Зауважимо, що дослідження проводилось протягом занять та із використанням таблиці нормативів оцінки фізичної підготовленості студентів (НОФП) згідно з Державними тестами і нормативами оцінки фізичної підготовленості населення України [4].

На рис. 2 представлено складений нами індивідуальний графік фізичної підготовленості окремого студента.

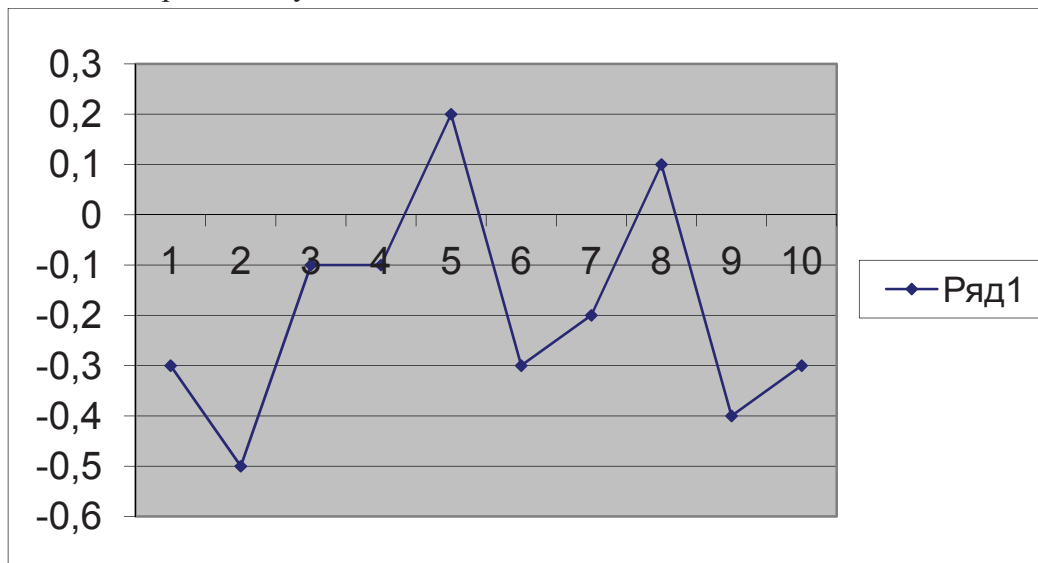


Рис. 2. Індивідуальний графік фізичної підготовленості студента I курсу напрямку підготовки «Управління інформаційною безпекою»

Таким чином, вивчення питання формування культури здорового способу життя студентів, зокрема напряму підготовки «Управління інформаційною безпекою», показало її низький рівень та засвідчило, що теоретичні та практичні аспекти формування культури здорового способу життя студентів потребують подальшого удосконалення.

Література:

1. Соловьев Г.М. Здоровый образ жизни: научно-теоретические и методические основы: Учебное пособие. - Часть 1.- Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001.-180 с.
2. Марков В.В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней: Учебное пособие для студентов высших пед. заведений.- М.: Издательский центр «Академия», 2001г. - 320с.
3. Акилов М.В. «Индивидуальный стиль здорового образа жизни - цель обучения в системе физкультурного образования» // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. - 2000.- №2.- С.10-11.
4. Про державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України [Електронний ресурс] / Ястребов Л.Й. – Режим доступа: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/80-96-п>.
1. сучасність : наук. альм. / Упоряд. і наук. ред. Д. Герцюк, П. Сікорський. — Львів : Вид-во Львів. край. т-ва «Рідна школа», каф. загальної та соціальної педагогіки ЛНУ ім. Івана Франка, 2007. — Ч. 4. — С. 71—80.
2. Теоретичні основи педагогіки : Курс лекцій / За ред. О. Вишневського. — Дрогобич: Відродження, 2001. — 234 с.
3. Указ президента України № 481/2006 від 6 червня 2006 року «Про заходи щодо відродження традиційного народного мистецтва та народних художніх промислів в Україні». [Електронний ресурс] — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/481/2006>

*Yaroslava Toporivska,
V. Gnatiuk Ternopil National Pedagogical University,
Assistant, Faculty of Fine Arts*

Peculiarities of IT Application in Professional Training of Music Teachers

Abstract: The article deals with comprehensive research of modernization of professional training of future music teachers in the sphere of IT application. The author analyzed the special features of IT application in tuition and pedagogical activities of music teachers.

Keywords: professional training of a teacher, music teacher, information technologies.

*Топоривская Ярослава
Тернопольский национальный педагогический
университет имени В. Гнатюка
ассистент, факультет искусств*

Особенности применения компьютерных технологий в профессиональной подготовке педагогов-музыкантов

Аннотация. В статье рассматривается проблема совершенствования подготовки будущего учителя музыки к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности. Проанализированы особенности применения компьютерных технологий в учебной и педагогической деятельности учителя музыки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя, учитель музыки, компьютерные технологии.

Актуальной педагогической проблемой в сфере высшего образования является подготовка будущего учителя музыки к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности, которая должна соответствовать современным тенденциям развития информационных педагогических технологий. Важным требованием к субъектам учебного процесса в высших учебных заведениях является готовность будущего специалиста к использованию компьютерных технологий и компьютеризированных систем в целом в учебе и профессиональной деятельности.

Использование компьютерных технологий в учебно-познавательной деятельности студентов обеспечит возможность решить комплекс проблем модернизации и информатизации обучения в высших учебных заведениях на современном этапе их

развития, учитывая современные требования Болонского процесса, а также реализовать инновационные подходы в подготовке будущих специалистов.

Компьютеризация обучения – необходимое условие процесса обновления содержания и структуры обучения. Одним из путей реформирования современного образования, в том числе и художественного, является использование новых образовательных технологий, направленных не только на усвоение учащимися знаний и умений, что характерно для традиционного обучения, а что самое главное – на всестороннее личностное развитие субъектов образовательного процесса, формирование ключевых и предметных компетенций. Использование компьютера на уроках музыки обеспечивает синтетическое восприятие различных видов, жанров и произведений искусства, способствует развитию зрительной памяти, фантазии, гармоничному развитию личности учащихся, формированию у них эстетико-гармоничного мировосприятия и развития творческих способностей.

В условиях широкого использования средств современных информационных технологий в учебно-воспитательном процессе значительно возрастают требования к профессиональной подготовке учителя музыки, объему его знаний, уровню общей культуры, языка, профессиональной компетентности. Обновление профессионально-педагогической подготовки будущих учителей музыки предусматривает конструирование целостной научно-методической системы, способной реформировать ее концептуальные, структурно-содержательные, технологические и организационно-дидактические основы.

Теоретические основы становления системы профессиональной подготовки педагога разработаны в трудах С. Курлянд, А. Линенко, А. Олексюк, В. Правич, О. Рудницкой, С. Сысоевой, Л. Хомич, В. Чайки. Профессиональное и личностное становление будущего учителя художественных дисциплин стало предметом научных исследований Л. Коваль, Л. Кондрацкой, Л. Масол, Т. Танько, А. Щелоковой и др.

В современной педагогической науке вопросами применения компьютерных технологий в профессиональной подготовке будущих педагогов-музыкантов занимаются Л. Варнавская, В. Луценко, Ю. Олейник и др.

Внедрение компьютерных технологий в учебный процесс как средней, так и высшей школы выдвигает ряд важных проблем, решение которых, в основном, зависит от подготовки педагогов к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности.

Изменения, происходящие в образовании, требуют постоянного совершенствования профессиональной подготовки педагогов, ведь педагогическая профессия является высококвалифицированной, мобильной, базируется на партнерстве и требует непрерывного обучения.

С. Сысоева отмечает, что «сегодня наблюдается тенденция к существенному увеличению объемов знаний, умений и навыков, необходимых специалисту, хотя срок его профессиональной подготовки остается неизменным, а в некоторых случаях даже меньшим». Решение этого противоречия С. Сысоева видит в повышении эффективности организации учебного процесса в профессиональных учебных заведениях, «направленности его на развитие тех личностных и профессиональных качеств будущего специалиста, которые способствуют его творческой, самостоятельной деятельности, успешной адаптации к новым социально-экономическим реалиям» [1].

Проблема цели профессионально-педагогической подготовки учителя находится сейчас в состоянии глубокого концептуального переосмысления. Основным ориентиром

при определении целей педагогической подготовки будущего учителя являются общечеловеческие и профессиональные ценности. Е. Пехота отмечает, что появился новый раздел педагогической науки – аксиология, изучающий эту важнейшую сферу личности. Таким образом, подготовку будущего учителя будет возможность реализовать полнее, если ее «главная цель будет заключаться в ориентации на ее профессионально-личностное развитие, выраженное прежде всего в его способности к постоянному обогащению своей духовной, профессиональной, педагогической и профессиональной культуры в целом» [2].

Так, профессор Е. Пехота утверждает, что необходимо «на технологическом уровне решать проблему формирования личностно-профессиональной успешности студента, а преподавателю необходимо научиться организовывать преподавание предмета вместе со студентом, адаптируя его к тому, что есть в высшем учебном заведении, и готовить к тому, что будет в дальнейшей профессиональной деятельности» [2]. Очень важно использовать при изучении педагогических дисциплин проективные технологии, учить будущего учителя создавать проекты школ сегодняшнего и завтрашнего дня, проектировать и строить профессиональные отношения. В этом контексте изучение педагогических дисциплин своим содержанием и направлением в большей степени направлено на изучение опыта и идей прошлого, а необходимо усилить вектор будущего.

Т. Трубочанинова отмечает, что «воплощение в жизнь идеи опережающего образования, необходимость подготовки специалиста высшей квалификации для национальной школы требует по-новому организовывать учебный процесс и информационное обеспечение преподавателя и студента. Для этого необходимо как можно шире внедрять новые информационные технологии в преподавании дисциплин по специальности» [3].

В новых условиях жизни нашего общества все более глубоким содержанием наполняется профессиональная деятельность педагога, в частности педагога-музыканта. Появилась реальная возможность позиционировать себя как настоящего творца учебно-воспитательного процесса, проявить свой духовный, личностный потенциал. Высокого, творческого уровня преподавания может достичь только тот педагог, который способен к объективному и всестороннему осмыслению музыкально-педагогической деятельности и собственного творческого перевоплощения.

Учитель музыки, обладающий профессиональными методологическими знаниями и творческим опытом их практического применения, получает надежный ориентир для анализа и успешного решения различных профессиональных вопросов и проблем, для формирования индивидуально-творческой позиции при их изучении и разработке. Методологическая подготовка будущего учителя музыки дает возможность глубже осознать диалектический характер профессиональной деятельности, осуществить аргументированный выбор методических средств, точнее выявлять эффективность, жизнеспособность тех или иных учебных программ, пособий и т. д. [4].

Совершенствование профессионального мастерства учителя музыки немислимо без самоанализа, саморегуляции, самооценки собственной педагогической деятельности. Основой этих взаимосвязанных процессов является профессиональная рефлексия, природа и механизм которой очень своеобразно проявляются в учителя музыки в силу специфики музыки как предмета искусства. Педагогическая рефлексия учителя музыки предполагает обращение к личности ученика, к содержанию и процессу музыкального образования. Будущему специалисту необходимо изучить эту сферу самопознания

педагогической науки и практики, которой свойственны духовность, единство эмоций, мышления, воли, художественно-эстетическая направленность. Овладение профессиональной рефлексией на методологическом уровне как прямо, так и косвенно влияет на качество практической работы учителя музыки [4].

О. Рудницкая считает, что «специфика педагогического образования предусматривает овладение будущими специалистами разностороннего круга гуманитарных наук, углубленное изучение конкретной области знаний в контексте ознакомления с общечеловеческой культурой, различными видами искусства, современными способами научной деятельности во всем их разнообразии» и утверждает, что «только эрудированный специалист на основе глубокого анализа возникающих педагогических проблем способен найти оригинальные и эффективные пути достижения поставленной цели» [5].

Одним из приоритетов обучения будущих учителей музыки является привитие интереса к избранной профессии, стремление к творческому поиску, необходимости использовать компьютерные технологии в учебной и собственной творческой деятельности. Компьютерные технологии способствуют повышению эффективности профессиональной подготовки учителя музыки, поскольку оптимизируют его образовательную и самообразовательную деятельность, углубляют ее теоретико-методическое содержание.

Изучение нормативно-правовых документов, регламентирующих систему высшего образования Украины, научно-методических источников и других материалов, анализ практического опыта подготовки учителей музыки к использованию компьютерных технологий свидетельствовали о наличии в указанной проблеме основного противоречия, препятствующего его решению, а именно, между потребностями практического применения музыкальных компьютерных программ в учебно-познавательном процессе подготовки учителей музыки и их фрагментарным использованием только при изучении отдельных учебных дисциплин.

По мнению В. Луценко, «музыкально-компьютерные технологии в современной системе образования можно рассматривать как один из необходимых средств профессиональной подготовки будущего учителя музыки, учитывая, что: компьютеры имеют мотивационное значение в деле совершенствования профессиональной подготовки студентов-музыкантов и в процессе роста интереса к компьютерным технологиям; повышенный интерес к предмету, который преподается с применением компьютерных технологий, оказывает положительное влияние на статус самого предмета; открытый способ работы позволяет студентам включаться в более сложные творческие ситуации, требующие сосредоточения; студенты, пользующиеся компьютером и программным обеспечением, в большей степени удовлетворены представлением результатов своей работы, чем те, кто получает результаты с помощью традиционных средств; увеличивается процент студентов, желающих продолжать работу с компьютерными технологиями и во внеурочное время» [6].

Ю. Олейник отмечает, что «использование компьютерных технологий как мощного универсального инструмента современной педагогики невозможно без его изучения и совершенствования эффективных методик, а также освоения приемов практической работы и приобретения навыков использования ИКТ» [7].

Использование музыкальных компьютерных программ, учебных программ-презентаторов, электронных энциклопедий и справочников, нотных архивов

способствуют привлечению к более глубокому изучению мировой и украинской музыки, истории и теории музыки, совершенствованию навыков сольфеджирования т.п.. В музыкальном образовании изучение нового научного направления «Музыкальная информатика» сегодня является актуальным не только для звукорежиссеров и композиторов, но и для будущих учителей музыки. Музыкальный компьютер является мощным средством для решения разноплановых задач в музыковедческой, исполнительской, музыкально-педагогической деятельности, незаменимым инструментом в электронном музыкальном творчестве и предоставляет принципиально новые возможности в развитии профессионального мышления музыканта во всех сферах музыкального творчества.

Для подготовки учителя музыки в очерченном направлении особое значение имеет новая дисциплина ОПП «Музыкальная информатика», направленная на формирование теоретических знаний, овладение методами и технологиями информационного обеспечения и автоматизации педагогической деятельности для совершенствования педагогического процесса, его индивидуализации и оптимизации. Изучение учебной дисциплины «Музыкальная информатика» способствует формированию знаний в области современной музыкальной цифровой техники, умений и навыков использования компьютерных технологий для решения учебных и творческих задач в профессиональной деятельности будущего учителя музыки, ознакомлению с методами управления музыкально-компьютерной аппаратурой.

Е. Чайковская убеждена в эффективности реализации компьютера как технического средства только при использовании качественных компьютерных обучающих программ. Исследовательница считает, что разрабатывать и проектировать компьютерные обучающие программы нужно централизованно, коллективными усилиями педагогов, психологов и программистов [8].

В. Шеремет отмечает, что компьютер дает возможность «воспроизводить и проверять свои творческие идеи, монтировать звуковые файлы точь-в-точь как в профессиональной студии, добавлять к ним всевозможные эффекты, легко набирать и распечатывать любые произведения» [9]. Существует немало прикладных компьютерных программ: Finale, Sibelius, Encore, Score for DOS и другие, которые рассчитаны на пользователей с различным уровнем подготовки. По мнению Шеремета, программа Finale (мощный редактор нотного текста, предназначенный для составления и воспроизведения партитур) достаточно сложна в освоении из-за широких возможностей и ресурса этой программы, поэтому и профессионалу, и любителю нужна немалая настойчивость, чтобы самостоятельно изучить все разнообразие возможностей Finale. В своем пособии «Музыка и Finale» В. Шеремет использует способ перекрестного изложения материала: общая теория музыки – набор нот в Finale – воспроизводство – графическое оформление нотного текста.

Анализ педагогической, психологической и учебно-методической литературы, концептуально-сравнительный анализ опыта применения компьютерных технологий в профессиональной деятельности учителя музыки, диагностирование качества уровня сформированности готовности будущих учителей музыки к использованию компьютерных технологий дали возможность утверждать, что сущность компьютерных технологий в профессиональной деятельности учителя музыки заключается в использовании компьютера как технического средства обучения во время проведения уроков музыки и во внеурочной деятельности; в использовании компьютера для развития

творческих способностей учащихся. Особенности применения компьютерных технологий в профессиональной деятельности учителя музыки заключаются в учете таких специфических дидактических принципов: соответствие технических средств требованиям методики музыкального искусства; информатизации; технической и технологической обеспеченности (компьютерная аудитория, музыкальное компьютерное оборудование); использование электронных информационных ресурсов, электронных учебных курсов; использование основных составляющих мультимедиа во время преподавания учебного материала; простота и удобство эксплуатации на уроках музыки и во время самостоятельной работы учащихся.

Одним из обязательных условий применения компьютерных технологий в профессиональной деятельности учителя музыки является знание и соблюдение санитарно-гигиенических требований к организации занятий с использованием компьютерной техники.

При концептуально-сравнительном анализе опыта применения компьютерных технологий в профессиональной деятельности учителя музыки выделены основные компоненты компьютерных технологий в педагогическом обеспечении деятельности учителя музыки: диагностико-прогностическая цель, урочная и внеурочная форма обучения, аппаратное обеспечение (компьютер, принтер, сканер, мультимедийный проектор, звуковая карта (плата), MIDI-клавиатура, акустические системы, микрофоны, электронные музыкальные инструменты, в частности, синтезатор), программное обеспечение (программы Finale, Sibelius (редакторы нотного текста, предназначены для составления и воспроизведения партитур), программы записи и обработки звука (Adobe Audition, Sound Forge, Cubase) и др.) и Интернет-технология (электронные книги, электронные энциклопедии и справочники, библиотеки и музеи, телеконференции, электронная почта, нотные архивы, персональные сайты учителей музыки, музыкальные порталы, форумы, блоги, чаты), взаимодействие учителя и учащихся через информационную среду, результат (сформированность умения применять компьютерные технологии в учебно-педагогической деятельности).

Как свидетельствуют результаты анализа учебных планов, используемых в подготовке студентов педагогического вуза, изучение отдельных дисциплин может обеспечить формирование знаний, умений и соответствующей мотивации, необходимых будущему учителю музыки для осуществления профессиональной деятельности с использованием компьютерных технологий. Подготовка будущего учителя музыки к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности осуществляется при изучении учебных курсов «Музыкальная информатика», «Мировая художественная культура», «Музыкальная интерпретация», «Практикум работы с хором», «Дирижирование», «Методика работы с инструментальными коллективами», «Методика музыкального воспитания», «Компьютерное аранжирование», во время педагогической практики и изучения других профессиональных дисциплин и предполагает овладение студентами необходимыми знаниями и умениями, в частности, структурой теоретико-методологических, технических, психолого-педагогических, методических знаний и гностических, конструктивных, психомоторных, научно-педагогических умений в контексте исследуемой проблемы.

Итак, вопрос подготовки будущих учителей музыки к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности сегодня чрезвычайно актуален. Процесс информатизации общества заметно коснулся музыкальной сферы

деятельности. Виртуальная форма бытования музыки сегодня не вызывает удивления. Поэтому возникает потребность в специалистах музыкальной педагогики, которые в совершенстве владеют технологическими операциями работы с музыкальным программным обеспечением, умеют целесообразно использовать компьютерные технологии в профессиональной деятельности, осознают цели и мотивы учебной и профессиональной деятельности с использованием компьютерных технологий, знают цели, содержание, концептуальные положения компьютерных технологий.

Компьютерная грамотность является компонентом профессиональной компетентности, необходимым условием эффективности профессионально-педагогической деятельности учителя музыки в современных условиях. Таким образом, мы можем говорить о компьютере как о мощном и полезном инструменте педагогической деятельности учителя музыки и процесса подготовки будущего учителя музыки, что обеспечивает интенсификацию учебного процесса, помогает его индивидуализации и дифференциации.

Список литературы

1. Сисоева С. Педагогічна творчість учителя: Визначення, теоретична модель, функції підготовки // Педагогіка і психологія, Київ, 1998. - С.16
2. Пехота О. Сучасні підходи до педагогічної підготовки вчителя іноземної мови: концепція, зміст, модель, перспективи розвитку // Науковий вісник Миколаївського державного університету, Миколаїв, 2002, - С. 47
3. Трубочанінова Т. До питання запровадження інформаційних технологій у навчальний процес на художньо-графічних факультетах// Педагогіка вищої та середньої школи, Кривий Ріг, 2005, № 10. - С. 277
4. Музыкальное образование: Методолого-методическая подготовка учителя музыки. Москва, 2000. - С.6
5. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька. Тернопіль, 2005. – С.8
6. Луценко В. Формування творчої активності майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій. : дис.. канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2009. - С.80
7. Олійник Ю. Формування творчої особистості майбутніх учителів мистецьких спеціальностей засобами комп'ютерних технологій: дис.. канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2010. - С.68
8. Чайковська О. Використання мультимедійних технологій в мистецтві, освіті // Комп'ютер у школі та сім'ї, Київ, 2004, № 2. - С.19
9. Шеремет В Музыка і Finale. Краматорськ., 2008. - С.7.

*Achkan Vitaliy, Berdyansk State Pedagogical University,
Associate professor, candidate of pedagogical sciences,
the Faculty of physics and mathematics and technological education*

Preparation of future mathematics teachers to innovative pedagogical activities in the process of studying the discipline “Psihologo-pedagogical bases of the profile of teaching mathematics”

Abstract: This article discusses the theoretical and methodological aspects of preparation of future mathematics teachers to innovative pedagogical activities in the process of studying the discipline “Psihologo-pedagogical bases of the profile of teaching mathematics”.

Keywords: innovative pedagogical activity, training, preparedness components, mathematics teacher.

*Ачкан Виталий, Бердянський державний педагогічний університет,
доцент, кандидат педагогічних наук,
факультет фізико-математического і технологічного освіти*

Подготовка будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности в процессе изучения дисциплины “Психолого-педагогические основы профильного обучения математике”

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретико-методические аспекты подготовки будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности в процессе изучения дисциплины “Психолого-педагогические основы профильного обучения математике”.

Ключевые слова: инновационная педагогическая деятельность, подготовка, компоненты готовности, учитель математики.

Постановка проблемы. В процессе реформирования системы высшего образования в Украине, реализации компетентного подхода в обучении целью образования является формирование личности, способной к восприятию изменений на протяжении жизни, которая сможет использовать приобретённые знания в практической деятельности. В условиях перманентной научно-технологической революции жизненный цикл современных технологий становится меньше, чем срок профессиональной деятельности специалиста. Интенсивные инновационные процессы в современном

образовании породили большое количество разнообразных и часто разрозненных инициатив, направленных на совершенствование учебно-воспитательного процесса. При этом работники образования, внедряя новейшие программы, модели, технологии, часто добавляют их к уже действующим в школе без должного научного анализа, что во многих случаях снижает эффективность инноваций. В этих условиях доминирующим становится формирование способности учителя на основе соответствующего фундаментального образования перестраивать систему своей педагогической деятельности с учетом социально значимых целей и нормативных ограничений, анализировать, создавать и внедрять инновации в педагогической деятельности. Что, в свою очередь, требует теоретического обоснования и разработки методики подготовки учителя (в частности учителя математики) к осмысленному выбору, апробации, адаптации и реализации инноваций в образовательном процессе школы.

Анализ актуальных исследований. В последние годы активизировались исследования по педагогической инноватике. Разработаны ее теоретические основы (К. Ангеловски, Х. Барнет, Дж. Бассет, И. Дичковская, В. Загвязинский, М. Кларин, И. Подласый, О. Савченко, В. Слостенин, О. Хомереки, Н. Юсуфбекова и др.), достаточно развита общая теория инновационной деятельности, определяются ее социальные и философские аспекты (И. Бестужев-Лада, Ю. Вооглайд, А. Пригожин, А. Раер, Э. Роджерс и др.). Различные аспекты подготовки к инновационной деятельности в процессе получения профессионального образования исследовали как российские (О. Балакирев, Т. Иванова, М. Маливанов, А. Овчинникова, Л. Подымова, З. Найдёнова и др.), так и украинские (М. Артюшина, Л. Буркова, Н. Василенко, Л. Ващенко, И. Гавриш [2], Л. Даниленко, Т. Демиденко, Н. Клокар, В. Олексенко, О. Попова, О. Шапран и др.) ученые.

В тоже время вопросы формирования готовности к инновационной деятельности будущих учителей в большинстве исследований рассматриваются без учета их предметной специфики. В частности вопросу подготовки к инновационной деятельности учителей предметников посвящены некоторые исследования российских (С. Осина – подготовка магистров техники и технологий, О. Крысанова – подготовка будущих учителей физики) и украинских ученых (О. Иваницкий – подготовка будущего учителя физики к внедрению инновационных технологий обучения [6]; Т. Демиденко – подготовка учителя трудового обучения к инновационной деятельности; Н. Заричанская – подготовка будущих учителей филологических дисциплин к инновационной педагогической деятельности, К. Завалко – формирование готовности будущего учителя музыки к инновационной деятельности).

Отдельные аспекты формирования готовности молодого учителя физико-математических дисциплин к инновационной деятельности рассмотрены в работе И. Волошук [1]. Использованию инновационных технологий в математическом образовании посвящены работы Ю. Триуса [9], Т. Фадеевой, Д. Юнусовой [10] и др.

Выделение не решенных ранее частей общей проблемы. В тоже время вопросы подготовки к инновационной педагогической деятельности будущих учителей математики в процессе изучения методических дисциплин остаются мало исследованными.

Цель статьи. Раскрыть теоретико-методические аспекты подготовки будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности в процессе изучения дисциплины “Психолого-педагогические основы профильного обучения математике”.

Изложение основного материала. В научных исследованиях посвященных

педагогической инноватике существует множество различных взглядов на понятия “педагогическая деятельность” и “инновационная педагогическая деятельность”. Мы придерживаемся взглядов И. Зимней, которая отмечает, что педагогическая деятельность представляет собой воспитательное и учебное влияние учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, которое одновременно выступает как основа его саморазвития и самосовершенствования [5].

В педагогической литературе инновационная деятельность рассматривается в различных аспектах: по этапам развития процессов разработки, освоения и использования нововведений (Л. Даниленко, Т. Демиденко, Н. Клокар, Л. Подымова, Н. Раитина, В. Сластенин, А. Хуторской и др.); как высшая ступень педагогического творчества, педагогического изобретательства (Ю. Будас, О. Козлова, Л. Петриченко, О. Попова, О. Шапран и др.); как введение нового в педагогическую практику, научно-практическое исследование и инновационный эксперимент (М. Артюшина, И. Гавриш, И. Дичковская, В. Олексенко, В. Лазарев, В. Малыхина, Л. Нерадовская и др.); как метадеятельность, которая направлена на преобразование всего комплекса личностных средств субъекта (Ю. Карпова), как следствие столкновения устоявшихся и новых форм практики или результат несоответствия традиционных форм новым социальным запросам (В. Полонский).

В педагогической инноватике нет общепринятого определения инновационной деятельности. Мы разделяем точку зрения Т. Демиденко, которая рассматривает инновационную педагогическую деятельность как сложное, интегральное образование, совокупность различных по целям и характеру видов работ, соответствующих основным этапам развития инновационных процессов и направленных на создание и внесение педагогами изменений в собственную систему работы [4].

Следующим ключевым понятием нашего исследования является понятие “подготовка”. В словаре С. Ожегова понятие “подготовка” трактуется как “запас знаний, полученных кем-либо” [8, с. 107], в педагогическом словаре - совокупность знаний, умений, навыков, овладение которыми позволяет быть специалистом в определенной области [3, с. 145].

Мы разделяем взгляды Л. Нечаевой, которая главным аспектом подготовки считаем результат в виде готовности, которая понимается ею как “система интегральных переменных, включающих профессионально-педагогическую направленность личности, ее теоретическую вооруженность, а также наличие профессионально значимых умений, необходимых для совместной деятельности” [7, с. 7].

Анализ исследований отечественных и зарубежных авторов и опыт педагогической деятельности позволил сформулировать понятие готовности учителя математики к инновационной педагогической деятельности, под которым будем понимать интегративное качество его личности, которое является условием успешной педагогической деятельности, направленной на создание, распространение, осознанное и целесообразное использование инноваций.

К основным компонентам готовности учителя математики к инновационной деятельности мы относим мотивационно-ценностный, когнитивный и оценочно-

рефлексивный.

Подготовку будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности мы рассматриваем как единство двух компонентов: фундаментальной математической подготовки студентов (при чем не только по разделам высшей математики, которым традиционно уделяется значительное внимание, но и по темам, так называемой, “элементарной математики”) и методической подготовки/

Первой дисциплиной методического цикла подготовки учителя математики согласно учебного плана Бердянского государственного педагогического университета является “Психолого-педагогические основы профильного обучения математике”. Данный курс объемом в 4,5 кредита ESTS читается после ознакомления студентов с педагогикой и психологией, как базисная дисциплина для успешного изучения курса методики обучения математике. Целью преподавания данной дисциплины является формирование знаний студентов относительно психолого-педагогических основ и особенностей организации обучения математике на основе использования достижений современной науки; содействие развитию профессиональных и математических компетентностей.

Изучение данной дисциплины способствует формированию всех компонентов готовности будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности, прежде всего, мотивационно-ценностного. Ведь одной из главных задач преподавателя является формирование у студентов личностно-ценностного отношения к профессии учителя, ценностных ориентаций, способностей формулировать цели будущей педагогической деятельности, заинтересованности модернизационными процессами, происходящими в математическом образовании в Украине и за рубежом, осознания связи педагогической, исследовательской и научной работы, желания проводить экспериментальную работу в школе, стремления к самовыражению, творчеству. Для реализации данной задачи целесообразно использование эвристических методов обучения, элементов контекстного обучения как на лекционных занятиях, так и при проведении практических и лабораторных работ, использование современных информационно-коммуникационных технологий, предоставления учебному процессу студентов творческого, инновационного характера, посещение занятий учителей-методистов (или при отсутствии такой возможности, просмотр видеоматериалов их уроков).

При изучении психолого-педагогических основ профильного обучения математике “закладывается фундамент” когнитивного компонента готовности к инновационной педагогической деятельности в виде: сформированных представлений будущих учителей относительно роли учета общих психологических закономерностей и возрастных особенностей развития школьников при построении системы обучения математики на основе личностной ориентации; понимания педагогической и психологической сущности дифференциации и индивидуализации обучения, мотивации и контроля учебно-познавательной деятельности учеников; знаний принципов, методов и форм обучения, педагогического управления основными видами учебно-познавательной деятельности учеников; представлений относительно технологизации обучения математике, современных базовых и инновационных педагогических технологий; способностей

самостоятельно работать с различными источниками информации (учебной литературой, справочниками, электронными пособиями, сетью Интернет и т.п.).

С целью формирования оценочно-рефлексивного компонента готовности будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности целесообразно, расширять научный кругозор студентов; проводить целенаправленную работу по развитию способностей учеников к анализу собственного опыта, собственной деятельности, сопоставлению полученных теоретических знаний с практическими потребностями профессионального обучения, умений критически осмысливать и перенимать опыт коллег; Например, целесообразно организовывать во время практических, лабораторных занятий дискуссии, использовать метод проектов, кейс-метод, метод аутентичной беседы, организовывать рефлексию собственной деятельности студентов в конце каждого занятия.

Выводы. Подготовка будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности – это комплексный педагогический процесс, результатом которого является готовность. Готовность учителя математики к инновационной педагогической деятельности – это интегративное качество личности, которое предполагает наличие мотивационно-ценностного, когнитивного и оценочно-рефлексивного компонентов. Важной методической дисциплиной, которая должна быть ориентирована на формирование всех компонентов готовности является “Психолого-педагогические основы профильного обучения математике”.

Результаты экспериментального обучения подтверждают эффективность предложенных направлений работы по подготовке будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности.

Перспективы дальнейших поисков в направлении исследования. Важными и актуальными являются научное обоснование и разработка комплексной методики подготовки будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности.

Список литературы

1. Волощук І. А. Формування готовності молодого вчителя фізико-математичних дисциплін до інноваційної діяльності в системі методичної роботи школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : / 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / І.А. Волощук. – Черкаси. – 2010. – 22 с.
2. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : / 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / І.В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 46 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Демиденко Т.М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук :

- 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Т.М. Демиденко. – Луганськ – 2004. – 22 с.
5. Зимняя А.И. Педагогическая психология Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
 6. Іваницький О.І. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутнього вчителя фізики до впровадження інноваційних технологій навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.02 “Теорія і методика навчання фізики” / О.І. Іваницький. – К., 2005. – 44 с.
 7. Нечаева Л.В. Подготовка студентов педагогических институтов к взаимодействию с учащимися: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.04 “Теория и методика профессионального образования”/ Л.В. Нечаева. — Харьков, 1991. — 18 с.
 8. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1984. – 798с.
 9. Триус Ю.В. Інноваційні інформаційні технології у навчанні математичних дисциплін / Ю.В. Триус // – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vnulp/Informatyzacia/2012.../14.pdf
 10. Юносова Д.И. Подготовка будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности / Д.И. Юносова // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2012. – №1. – С.167 – 173.

*Stadnichenko Nadiya Vasylyvna,
Zaporizhzhya National University,
senior lecturer of Acting department*

An introduction of the complex of educational psychophysical trainings as a required pedagogical and organizational condition of the formation of professional communicational skills of future actors

Annotation: This article is devoted to the investigation of the theoretical research and practical experience of the well-known figures in the theatrical scene and theatrical pedagogues in the field of the formation of the professional communication skills of actors as the defining professional characteristics.

Keywords: professional communication, stage performance, speaking, plastic, professional training, creativity, pedagogical conditions, psychophysics.

*Стадніченко Надія Василівна,
Запорізький національний університет,
старший викладач кафедри акторської майстерності*

Впровадження комплексу навчальних психофізичних тренінгів як необхідна педагогічно-організаційна умова формування професійного спілкування майбутнього актора

Анотація: Дана стаття присвячена дослідженню теоретичних пошуків і практичного досвіду відомих діячів театру і театральних педагогів у галузі формування професійного спілкування актора як визначальної фахової характеристики.

Ключові слова: професійне спілкування, сценічна дія, мовлення, пластика, фахова підготовка, творчість, педагогічні умови, психофізика.

Підкреслюючи важливість психофізичного тренінгу для формування професійних якостей майбутнього актора М. Й. Кнебель зазначала: “Налаштувати свою психофізику так, щоб вона безперервно спостерігала, сприймала, перетворювала, відбирала, знову збагачувала враженнями, - і так ціле життя, до кінця, до останнього подиху... А на початку цього шляху – прості, якнайпростіші вправи». Ніби підтверджуючи цю думку видатного театрального педагога Є. Гротовський писав: “...техніка актора ніколи не є чимось завершеним; на кожному етапі пошуків себе, провокації у формі ексцесу,

подолання власних прихованих бар'єрів виникають нові обмеження ніби на більш високому поверсі, і весь час необхідно заново їх долати, починаючи з елементарних вправ”.

Природне уміння людини рухатися, розмовляти і дихати у житті дещо відрізняється від уміння робити те саме на сценічному майданчику. Без належної техніки дихання, без професійної постановки голосу актора зі сцени не буде чути. Без професійного володіння навичками сценічного руху актор на сценічному майданчику буде невиразним, млявим, його жести не матимуть чіткості і не передаватимуть всієї гами внутрішніх почуттів. Тіло актора мусить бути точним інструментом, який може транслювати назовні найтонші внутрішні переживання сценічного персонажа, викликаючи таким чином співпереживання глядачів у процесі професійного спілкування. В мистецтві актора, як і в реальному житті, все взаємопов'язане. Увага, уява, внутрішні бачення, внутрішній монолог об'єднані єдиним зусиллям волі, спрямованим на досягнення певної чітко визначеної мети, тобто, творчої задачі. І в житті, і на сцені цей процес має відбуватися за однією схемою. Різниця полягає в тому, що в побуті ми діємо безпосередньо і спонтанно, прагнучи досягнення тих чи інших цілей і вирішення певних життєвих задач. На сценічному майданчику актор повинен свідомо якомога реальніше відтворити життя персонажа, з усіма запропонованими обставинами і всіма причинами, які штовхають його персонаж до взаємодії з іншими дійовими особами, спрямовуючи його зусилля на виконання певних творчих завдань. Саме достовірність процесу відтворення життя сценічного персонажа у процесі професійного спілкування є найважливішим завданням фахової підготовки майбутнього актора. Але вільні, безпосередні прояви людської природи можливі лише при абсолютній свободі внутрішнього самопочуття, при нормальній роботі органів сприйняття, а значить в нормальних умовах. Упродовж відтворення життя людського організму в сценічних умовах виникає парадокс: актор має спілкуватися, взаємодіяти, природно поводитись на сцені, як і властиво нормальній людині, в абсолютно неприродних умовах. Метою початкового етапу фахової підготовки актора є звільнення його індивідуальної природи, налаштування органів сприйняття і трансляції на активне професійне спілкування і взаємодію в штучних неприродних умовах публічності. Професійне спілкування актора явище досить складне і включає в себе кілька аспектів – це спілкування з колегами упродовж репетицій, спілкування з партнерами, спілкування із самим собою, з оточуючими предметами, з глядачами під час вистави. Тобто, спілкування актора на сценічному майданчику має бути безперервним, активним, дієвим у всіх його аспектах. Тому підготовка психофізичного апарату актора до формування професійного спілкування, як визначальної фахової характеристики, є необхідним завданням тренінгу внутрішньої психотехніки та зовнішньої техніки, при виконанні якого важливо намагатися досягти абсолютного звільнення акторської природи в сценічних умовах, щоб в обставинах вимислу мобілізувати до спілкування, до взаємодії акторський організм, створити основу для народження живих емоцій, живих почуттів, що для мистецтва, зокрема театрального, є вкрай важливим.

К.С.Станіславський наголошував на важливості спілкування з партнером, на необхідності взаємодії з ним, зазначаючи, що в якості партнера може бути будь-який сценічний об'єкт, на якому актор концентрує свою увагу. Тобто, сценічна увага, на думку К.С.Станіславського є необхідним засобом професійного спілкування актора і її формуванню слід надавати особливої уваги у процесі фахової підготовки. Будь яка вправа

тренінгу складається із системи мотивованих дій, які переслідують певну мету і сприяють вирішенню творчо-педагогічних задач формування професійного спілкування майбутнього актора. Важливою умовою виконання вправ повинна бути відповідність рівня їх складності рівню знань і умінь студентів. Від самого початку у програму занять з дисциплін “Майстерність актора”, “Сценічна мова”, “Сценічний рух” необхідно вводити комплекс вправ, психофізичних тренінгів, які дозволять майбутньому акторові зробити перші кроки на шляху до формування професійного спілкування, як визначальної професійної характеристики. Так В.Е.Мейєрхольд великого значення надавав формуванню засобів невербального спілкування, тобто роботі над тілом як інструментом сценічного спілкування, що дістало назву «біомеханіки». Дельсарт вважав, що жест висловлює те, що не може бути договорено в словах і називав його зброєю серця, тобто, виразником почуттів. Також у М.О.Чехова ми знаходимо вправи на психологічний жест, який він тісно пов’язував з життям духу. Ці пошуки великих дослідників, режисерів і театральних педагогів доводять необхідність роботи над формуванням вербальних і невербальних засобів професійного спілкування як однаково важливих і рівноцінних.

При обґрунтуванні доцільності реалізації процесу формування навичок професійного спілкування майбутніх акторів засобами психофізичного тренінгу необхідно звернути увагу на забезпечення певних педагогічних умов, за яких буде можливим досягнення бажаних результатів:

- поступовість процесу освоєння тренінгів: від простого до складного;
- відповідність завдань тренінгу професійним вимогам і потребам;
- відповідність професійних і педагогічних вимог змісту тренінгів;
- постановка творчих ігрових задач у процесі опанування тренінгу.

Виконання цих умов вимагає від педагога гнучкого, індивідуального підходу до кожного студента, пошуку способів для максимального розкриття його творчого потенціалу, а від студентів абсолютної зосередженості на роботі, майже наукового підходу до вивчення фізіології людини, її психології і навіть на рівні опанування найпростіших вправ відпрацювання елементів професійного спілкування. Чим різноманітніший, цікавіший тренінг, тим більшою буде у студентів потреба систематичного його проведення, тим впевненіше можна буде говорити про зародження професійної самосвідомості. Процес опанування тренінгу повинен підтримувати інтерес студента до себе, до партнера, викликати почуття радості дослідника, що у процесі спілкування заново відкриває себе для себе.

Для успішного формування професійного спілкування майбутньому актору необхідно навчитися створювати навколо себе і в собі необхідні умови для творчого процесу, звільнитися від внутрішніх та зовнішніх перепон, що лежать на шляху до органічного існування на сценічному чи репетиційному майданчику, формувати себе як незалежну творчу особистість. Адже рухатися по складному мистецькому шляху актор повинен самостійно, використовуючи при цьому весь арсенал тренінгів і методик професійної підготовки, які були засвоєні за роки навчання і будуть опановувати ся упродовж усього творчого життя.

Напружений ритм роботи в аудиторії і, перш за все, вдома – це іспит на волю і витримку. Заняття повинні починатися з системи вправ, що налаштовують на роботу. Їх метою є підготовка студента, майбутнього актора до професійного спілкування на сценічному майданчику. Дуже важливо, щоб кожна вправа цього розділу була не просто старанно виконаною фізичною дією, а несла відповідне емоційне навантаження. Педагог

може диктувати умови виконання тієї чи іншої вправи. Можна також запропонувати студентам нафантазувати обставини і виконувати вправи у відповідності до цих обставин. Необхідно навчити майбутнього актора точно визначати предмет конфлікту, подію, задачу, систему сценічних взаємовідносин навіть у найпростіших підготовчих вправах навчального тренінгу, щоб потім, з часом, він міг втілювати набуті навички професійного спілкування, працюючи над складним драматургічним матеріалом.

Список літератури:

1. Кнебель М.О. Поэзия педагогики. – М., 1976. – С.61.
2. Театр. Варшава. – 1965. №17. С. 8-10. Актер в современном театре. Сборник научных трудов. ЛГИТМиК., 1989. - С.136.
3. Станиславский К.С. Работа актера над собой, собр. соч., т. III, ч. II.
4. Мейерхольд Вс.Э. Статьи. Письма. Речи. Беседы: В 2 кн. М., 1968.
5. Волконский С.М. Выразительный человек. Сценическое воспитание жеста (по Дельсарту): Учебное пособие. 2-е изд., испр. – СПб.: Издательство «Лань» ; Издательство «Планета музыки», 2012. – 176 с.
6. Чехов М.А. Литературное наследие: В.2-х т./ Рос. гос. арх. лит. И искусства; Музей МХАТ; Редкол.: Волкова Н.Б. и др. М.: Искусство, 1995. 2-е изд., испр. и доп. – 542 с.

Psychology

Cristiano Mauro Assis Gomes^{1*}, Hudson Fernandes Golino^{2,3}, Mariana Teles Santos⁴ and Michele Gomes Ferreira⁵

¹*Department of Psychology, Neuroscience Post-Graduate Program, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Brazil.* ²*Neuroscience Post-Graduate Program, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Brazil.*

³*Faculty Northeast Independent, Brazil.*

⁴*Department of Psychology, Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brazil.*

⁵*Psychology Post-Graduate Program, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Brazil.*

Formal-Logic Development Program: Effects on Fluid Intelligence and on Inductive Reasoning Stages

ABSTRACT

The Formal-Logic Development Program (FLDP) is an intervention that focuses in the argumentative abilities and aims to change and increase the intelligence level of people. This study showed the first empirical analysis of the effect of the program on fluid intelligence and on the inductive reasoning stages. A 15 years old Brazilian teenager, enrolled in an education program for youth and adults, participated in the intervention (case) and the control group (N=12) was composed by teenagers enrolled in the same educational program. Four fluid intelligence tests were administered at pre and posttest. The intervention lasted approximately 4 months, 2 hours per session. The fluid intelligence score was generated using the Rasch model and the participants answers to the items of the four tests used. Regarding the adjustment of the items to the model, on average the items presented an InFit of .98 and a standard deviation of .34. Analyzing the performance of the case and the control group, both showed improvement in the posttest performance compared to the pretest. The performance of the case in the pretest was .22 logits, while the control group had an average performance of -.85 (SD =1.04). In the posttest the case achieved a performance of 3.16 logits, and the control group had an average performance of .18 (SD=1.03). The case had a gain of 2.94 logits and the control group had an average gain of 1.03 logits (SD=1.04). The effect

size was 1.84 (.88 to 2.76, $t=1.76$, $= .05$ - one-tailed), when comparing the gain of the case in relation to the gain obtained by the control group. The case showed a significant increase on fluid intelligence and was the only one who presented the increment of one stage on inductive reasoning. These initial evidences indicated the effect of FLDP in the analyzed variables and that the program apparently is capable to increase intelligence. Generalizing, the results point to the direction that the flow of intelligence development can be intentionally changed by psycho-educational interventions.

Keywords: Cognitive intervention; intelligence; adult education; teenager education, formal-logic development program.

1. INTRODUCTION

It is important for any nation concerned with its people to think about how to develop their cognitive abilities and their ability to learn. In Brazil, there is a need for conceptual and methodological discussions about how to better teach students, in order to change the flow of their intellectual development and ability to think and learn. Currently, what is really new in Brazilian teaching proposals is the need for a differentiated perspective on the educational process, especially with regard to the learning concept adopted. The mainstream Brazilian teaching is still guided by the content-paradigm, which believes that education is composed by a succession of cumulative and ordered information to be transmitted to students [1]. A change in this paradigm requires the teacher to be responsible for new and insightful ways to drive the pedagogical process, which must develop mental abilities directed to the autonomy of thought, judgment and creativity, contributing for the development of conscious and critical man in the society we live in [2]. In Brazil there are great challenges to promote the complete schooling of the population and they reveal problems in the structure and methodology of the educational system. In 2011, only 26% of the population aged between 15 and 64 years old could be considered fully literate and this percentage remains the same since 2000 [3]. This educational indicator [3] reinforces the importance that education has to improve the level of literacy in the population and contribute to the debate about the quality of the educational system. Increasing access to education is necessary, but it is also necessary that the school fulfills its role to improve students' cognitive abilities. The increased access to education is not followed, most of the time, by a significant improvement in the academic proficiency. Despite the negative conditions of the Brazilian education, there are possibilities for improvement of the intelligence levels of the individuals, although little is still known about the possibility of changing it. According to Jensen [4], this has been the topic of increased investment in research in recent years in Psychology, especially in the United States, because of the importance that intelligence has to predict academic achievement, educational attainment, income level, occupational status, general health, longevity, job

performance, emotional stability and crime, among other phenomena [5]. Until recently, part of the academic community concluded that the existing interventions had little or no success to modify intelligence [6]. However, during the last years, a significant number of studies have been published showing that some interventions have a positive impact on intelligence [7].

Some cognitive programs have shown positive results in relation to the capacity of students to learn and think. The Feuerstein Instrumental Enrichment (FIE) Program is an example of such programs. Romney and Samuels [8] did a meta-analysis about the effects of FIE from 1979 to 2001, including 47 studies, and found evidences that the program has an effect on different cognitive abilities and on school domains

According to Cohen [9], the effect size is considered small when it is between .20 and .49, moderate between .50 and .79 and large when values are over .80. Both the un-weighted and the weighted effect size indicate the strength of the changes, but differently from the former, the latter is sensible to the number of studies used in its computation. Analyzing the weighted d obtained from Romney and Samuels [8] no construct presented a large change after the intervention, and only the verbal ability showed a moderate effect size ($d_{\text{weighted}}=.56$, $p<.01$). This scenario changes when we consider the un-weighted d . Planning-organization presented a large effect size ($d=1.04$, $p<.01$) while verbal ability ($d=.61$, $p<.01$), spatial-perceptual ability ($d=.58$, $p<.01$) and reasoning ability ($d=.61$, $p<.01$) showed moderate effect sizes. A small effect size was observed for the overall academic performance ($d=.41$, $p<.01$), mathematics ($d=.35$, $p<.01$), reading ($d=.43$, $p<.01$), artistic language ($d=.47$, $p<.01$), general cognitive ability ($d=.49$, $p<.01$), non-verbal ability ($d=.41$, $p<.01$), numeracy ($d=.28$, $p<.05$), metacognition ($d=.49$, $p<.01$), adaptative functioning ($d=.28$, $p<.01$) and locus of control ($d=.20$, $p<.05$).

Meanwhile, some studies published after 2001 have also shown evidence that the FIE has positive effects in fluid intelligence. Kozulin et al. [10] showed effect sizes ranging from .11 to .46 ($p<.05$) for some WISC's fluid intelligence subtests, and an effect size of .37 ($p<.05$) for the Raven test in children with mental age between 5-7 years old. In other study, Kozulin [11] showed a non-significant moderate effect size on the Raven's score after 120 hours of intervention ($d=.45$, $p=.18$). Studies like the one from Lizarraga, Ugarte, Cardelle-Elawar, Iriarte and Baquedano [12] that use FIE and other interventions method will not be presented here.

However it is important to highlight that the results of interventions using the FIE are not consensual. Shiell [13] in his meta-analysis, examined the efficacy of this program to increase the reasoning capacity of individual and included 36 studies from 1979 to 1996. The effect sizes of the interventions showed very inconsistent results: for verbal abilities the size effect was significant and varied from .24 to 1.41; for visual perception and visual-motor capacity, the size effects were between .42 and 1.68; for mathematical ability the effect size was .26 to .29. The author did not find a significant size effect for reading or emotional domain, like self-confidence and self-concept. The size effect for motivation was negative, which

indicates that the control group outperformed the experimental group in this construct. Due to the controversial and inauspicious results, there is a conflict in the scientific community regarding the possibility to modify the intelligence, despite the intense financial effort of international agencies and the private sector. On one side there is the development of theories like Feuerstein' structural cognitive modifiability, and as a consequence, the development of programs such as FIE. On the other hand, some researchers are very skeptic about the possibility to modify the intelligence levels. These theorists argue that because the intelligence is one of the most stable human characteristics across the life cycle, it would be impossible to change it. Moreover, they argue that the classical training programs succeed when they target specific cognitive abilities, but have no effect on general

intelligence. Another major criticism of the cognitive intervention programs and their scope refers to the difficulty of generalization and temporal stability of the results of the intervention, which usually disappear almost completely with the time [14].

It is clear, however, that new strategies to promote an acceleration of intellectual development have been developed, using well-defined interventions, focused on mediated learning. The FIE program, for example, intervenes directly in cognitive abilities and has characteristics such as: a well-defined intervention methodology, large intervention time (at least one year) and focus on metacognitive processes of analysis of the persons own thoughts and learning process [2]. Despite the challenges to its implementation, such programs, like FIE, show that it is possible to change the intelligence and the students' ability to learn. Another initiative that aims to change the intelligence development flow of people is the Formal-Logic Development Program (FLDP), developed in Brazil by Gomes [15]. The FLDP follows key principles present in the FIE program, but the former is different because it intervenes specifically on cognitive abilities at the abstract and formal developmental stages. In this sense, the FLDP works where the FIE program stops, being complementary programs. Based on this overview, the present study was motivated by the interest in investigating the effects of the Formal-Logic Development Program (FLDP) on the mental performance of young and adults, providing important results to boost the field of studies of cognitive intervention. The development of abstract and formal stages on certain cognitive abilities is an actual demand from the post-industrial society. The FLDP aims to improve abstract and formal stages, and the present study investigates if its efficiency through a single case study with a control group method.

2. INVESTIGATION ISSUE

As described above, there is an urgent need for the development of the Brazilian population interpretation, logic and argumentation abilities. Mainly for people aged between 15 and 64 years. This is a critical national problem. As it was also

shown previously, some cognitive programs can improve cognitive ability and school performance, for example the FIE.

In 2003, Gomes [15] developed in Brazil the Formal-Logic Development Program (FLDP), in portuguese 'Programa de Desenvolvimento da Lógica-Formal'(PROLOF).The program uses the theoretical and methodological basis from FIE, but focuses exclusively on the intervention of the formal-abstract abilities. The program has an innovation in relation to the FIE and other programs, as it has a scale in which the performance of the student can be monitored by the instructor and the student himself. There is a scale that allows the instructor to score all the activities of the student in relation to his capacity to represent the information available in the activity and to represent the thinking process. The student also learns to use this scale and can check his progress across time.

There are five units in the program. Units I and II are composed by inductive and deductive logical reasoning. During this two units, the instructor works to develop the logical thinking ability of the student, through the representation of the information and the representation of the thinking process. During unit III the student will identify the argumentative structure in various texts, adding the logical thinking to the textual analysis. The unit IV complements unit III and now the student has to identify contradictions in arguments. Unit V is the last one and the student elaborates his own argumentative text, instead of identifying argumentative structures in already existing texts. During all the units the intervention happens through the development of the student's ability to represent the information and his process of thinking, and also his process of monitoring his own progress using the scale.

Since the first session the basic structure of the program is presented and it is focused on the representation of the information and thinking. The instructor shows the scale and teaches the student how to fill in the scale based on how he performs in each activity, therefore the student learns how to fill it in slowly and under the instructor's supervision. The starting point of every activity involves doing the activity and also representing graphically the information and the thinking. Scoring a task includes not only doing what is required, but also to get the greatest grade in the scale in both the information and thought representation. The FLDP can be administered individually, or in groups of up to six students, from school year 7 and on. The number of participants must be small, because it is necessary that the student show his work for all the others, and the group will score his information representation and thought representation. The student should clearly understand what is his level of development regarding his ability to represent and also understand what he needs to improve. The final step is to check if someone obtained the maximum score in thought and information representation. If that does not happen, the applicant must present to the participants a production that shows the maximum score in both aspects and discuss with them the reasons for such a score. The program was built with the purpose of intervening in abstract formal operations, being not recommended for children, but young people and adults.

Until now, FLDP still does not have studies showing its effects. The current study is the first investigation about the effects of FLDP in fluid intelligence and the development of the levels of the inductive reasoning ability. Fluid intelligence was chosen because it is responsible for people's ability to learn new things and reasoning in tasks that do not require a high load in previous knowledge. Fluid intelligence is also the ability that has the greatest association with general intelligence [16]. Besides that, inductive reasoning is one of the specific abilities of the fluid intelligence.

2. METHODS

2.1 Participants

This study used a convenience sample that does not represent all population of the young people (teenagers) that is enrolled at the Education of Young People and Adults' program (EYPA). The sample was composed by thirteen students, aged between 15 and 17 years old, from the EYPA, already literate, enrolled in the module corresponding to Years 6 and 7 (Primary School). The corresponding acronym for EYPA in Portuguese is EJA (Educação de Jovens e Adultos) and it is a program for people that, for different reasons, did not complete primary or secondary school at the appropriate age. The referred EYPA center was administered by the local city council and was located close to the community called 'Agglomerado da Serra', in Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. Despite the sample was formed by convenience, the case and control group was randomly chosen. The inclusion criterion was: (1) teenagers students that (2) did not complete primary or secondary school at the appropriate age, with (3) low socio-economic status. A 15 years old teenager did all the activities from unit 1 to 4 and concluded one activity from unity 5, almost completing the entire FLDP. This teenager is the case study and the other 12 teenagers are part of the control group, which had 50% (six) of female participants.

2.2 Instruments

2.1.1 Fluid intelligence tests kit – short version of the Higher-Order Cognitive Factors Kit (HOCFK)

The Fluid Intelligence Tests Kit is composed by three tests to measure the logical reasoning ability, general reasoning and the induction ability, and in a broader level, the fluid intelligence [17]. This Kit can be applied to primary students, from sixth grade on. The tests can be applied individually or in groups. The first test is the Inductive Test (I), composed by five items in the short version. Each item is composed by five groups of 4 letters. Among them there are four groups in which the letters are organized according to the same rule. The examinee has to identify the group of letters that does not follow the pattern and mark it with an X, within a time

limit of 7 minutes.

The second test from the Kit is the General Reasoning Test (GR). Each one of the four items from the short version, is composed by a mathematical-logical problem statement and a space to solve it. The examinee should interpret the statement, solve the problem and choose one of the five multiple-choice answers. The time limit for the short version is 8 minutes.

The third test is the Logical Reasoning (LR) Test, composed by 6 items in the short version. Each item consists of a conclusion based on two abstract logical premises, with no empirical relationship to the real world. The respondent has to indicate if the logical conclusion is appropriate or inappropriate. The time limit is 9 minutes.

Gomes and Borges [17] showed evidence that the three tests from the Fluid Intelligence Tests Kit are unidimensional, and also have discriminant and convergent validity. Gomes [18] presents results that the tests from Fluid Intelligence Tests Kit are markers of fluid intelligence. The tests have Cronbach alpha above .70 [17,18] and are capable to discriminate discrepancies in performance from fluid intelligence through Rasch person reliability index found [17].

2.1.2 Inductive Reasoning Developmental Test (IRDT)

The IRDT is an instrument that assesses seven stages of the development of the inductive reasoning in people from 2 year-old to 99 year-old or more [19,20]. The test application can be individual or collective. It is an extension in terms of complexity, of the Induction test that composes the Fluid Intelligence Tests Kit [17,18]. The domain of inductive reasoning domain was used because it is one of the best indicators of fluid intelligence [16]. The test is composed by seven levels of increasing complexity, indicating different developmental stages. Each level is measured by eight items, bringing to a total of 56 items.

Each IRDT item is composed of four letters, or sequence of letters, with a specific rule (correct items), plus one letter or sequence with a different rule (exception). The task is to discover which letter or sequence is the exception. The examinee has to identify the group that does not follow this pattern and mark it with an (X), within a 100 minutes time limit. The examiner starts the testing by giving the examinee eight items from the lowest level, which are the easiest items. If the examinee has more than two hits, which is a score greater than a hit by chance, the examiner asks the examinee to do the eight items from a higher level. If the examinee has more than two hits on this level, he should answer the items of the next level and so on.

Golino, Gomes, Commons and Miller [20] found in a sample of over 1,400 children, teenagers, adults and elderly that the IRDT presents a general factor and seven factors of first level, indicating the seven stages of the development of the

inductive reasoning abilities (CFI=.96, RMSEA=.06). Using the dichotomous Rasch model, the researchers also found the seven stages of development by analyzing the presence of gaps between the seven groups of eight items. All items had adequate degree of fit to the Rasch dichotomous model with information weighted fit (InFit) ranging from .72 to 1.32 (M =.96, SD=.17). Unlike traditional models of Classical Psychometrics, models of Item Response Theory allow to check not only the model fit, but also the reliability for items as well as for people, representing a major breakthrough for the measurement of cognitive abilities [21]. The reliability of the 56 items was 1.00 and .81 for people.

The IRDT measures seven stages and the first three stages (singular representation, map representation and representation system) identify different levels of concrete reasoning ability. In these stages the person has to identify a pattern that is common to the group of letters, paying attention to the existing relationship in each group. The singular representation stage, for example, requires the respondent to be able to discriminate different letters (A A B A A) and to identify a pattern. During the map representation stage, the participant needs to identify the pattern of coordinated letters. During the system representation stage the participant has to identify the pattern of a system (group of maps) of letters (NOPR IJKM UVXY MNOQ QRSU). The next three following levels (singular abstraction, abstraction map and abstraction system) correspond to different levels of abstract reasoning stages. The group of letters has an abstract relationship and is no longer evident in the direct relationship of the letter, for example when comparing AB (sequence that does not have another letter between the first and second element) with EG (sequence that skips a letter, here F). The last stage is related with the participant metas systematic abilities, and it demands the participants to make a logical induction through the comparison of systems of abstract systems (for a review about the stages interpretation see: [22,23,24]).

2.3 Procedures

The study applied a single case with control group design. The data was collated in the EYPA Center. As commented previously, the selection of the case and control group was random. While one unique participant composed the case, the control group was formed by 12 participants. The pretest was administered collectively by one psychologist. The application occurred during a meeting, which lasted approximately 50 minutes. Two classes of EYPA participated in this first moment. After the pretest, the researcher started the intervention, which had a total of approximately 60 hours, distributed along 4 months, two or three times per week and each session had a duration of 1 to 2 hours. Once the intervention finished the

posttest was administered. Full protocols that characterizes the didactics and content of the program is encountered in the material for the applicant and the material for the student at the University of Minas Gerais, LAICO laboratory. Examples of the tasks can be founded in Gomes [25].

The tests used were printed and after the data was collated in an electronic spreadsheet, the paper tests were incinerated. This research was approved by the Ethics Committee from the Federal University of Minas Gerais and all the ethical procedures in relation to the participants were followed.

The data was analyzed using the single case methodology and the softwares Sigle Bayes ES and Singlims ES. This methodology has often been used in neuropsychology [26], to estimate the rarity or abnormality of the individual's score in a test is an essential part of the assessment process. The standard method to compare the scores of individual tests with a normative sample is to convert the raw score to a z score and evaluate it using a table of the area under the normal curve. When a normative sample used to compare the performance of an individual is large and representative, there is a tendency that the data is grouped in a normal curve, therefore the score of the individual can be positioned within the normal distribution. The individual z score is then obtained and his performance can be classified according to the level of rarity or abnormality. However when the normative sample used is small, it tends to be positively skewed, therefore standard deviation of the sample can be underestimated, as well as the rarity or abnormality of its performance. In such cases, instead of using the z score, the t distribution should be used to compare the samples.

The standard process considers a normative or control sample as if it were a population, therefore the average and standard deviation are used as if they were parameters instead of sample statistics. But there is a problem with this procedure: the distribution of the variance of the sample is positively skewed, which means that the z score and the rarity of the observation can be overestimated. When we are not able to assume a very stable estimation of the necessary parameters, a solution can be to use the standard deviation of a small sample as an estimation of the standard deviation of the population. That way we can calculate the probability using the t distribution instead of the z.

Sokal and Rohlf [27] described a t test modification for independent sample, that can be used to compare a single subject with the sample. Researchers use the t distribution (with n-1 degrees of freedom), instead of the standard normal distribution, in order to estimate the abnormality of the individual score and to test if it is significantly lower than the points obtained by the control sample. The formula used by Sokal and Rohlf [26] is:

$$t = \frac{\bar{x} - \mu}{\frac{s}{\sqrt{n}}} \quad (1)$$

where, for our purposes, \bar{x} is the score of the single participant (case), μ , s and n are respectively: the average, the standard deviation and the size (number of participants) of the

control group. The standard deviation is calculated using the denominator $n-1$, therefore adjusting to the small size of the sample.

The sample size of the control or normative group recruited for this comparison is usually smaller than 10 and often smaller than 5. In such cases, when the normative sample is small, the most appropriate method is to consider the subject as a sample of $N=1$ and to use the modified t test described by Sokal and Rohlf [27]. Crawford and Howell [26] recommend the use of the modified t test, instead of the traditional method which uses the z score, when the normative sample N is equal or smaller than 50. Although there is a postulate that the t test should be used for normal distribution, the authors cite studies in which the t test is surprisingly robust even when there is a moderate violation of the normality principal.

Crawford, Garthwaite and Porter [28], in order to stimulate single case studies, made available and described two softwares: The SigleBayes ES and Singlims ES. Such softwares are a convenient and reliable way to obtain the statistics of size effect.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The fluid intelligence score was generated using the Rasch model and the participants answer to the items of the four tests used. The items of all tests are markers of the fluid intelligence. The participants data of the pretest (13 subjects) was added to the posttest data, bringing to a total of 26 raw scores considered in the analysis. The measurement of fluid intelligence had a Cronbach alpha of .74. The reliability index of separating people was .84, indicating that the measure of fluid intelligence was able to measure and discriminate the ability of each research participant, during both pretest and posttest. The reliability index of separation of items was .87, indicating that the items discriminate different levels of difficulty and ability.

The adjustment of the items and the pattern of the participants responses was assessed by InFit index. Values between .5 and 1.5 are considered adequate

[29]. Regarding the adjustment of the items to the model, on average the items presented an InFit of .98 and a standard deviation of .34. Participants had a mean InFit of 1.01 and standard deviation of .33. The result indicates that, in general, both the items and the response patterns of the participants adjusted to the Rasch model.

Table 1 shows the InFit data of all the items used for measuring the fluid intelligence using the Rasch model. Some items showed a slightly improper adjustment, all those items are from the Logical Reasoning Test. The LR03, item from the logical reasoning test, showed an InFit of 1.51, the LR08 the InFit was 1.57, LR09 item presented InFit 1.57 and LR11 showed an InFit of 1.83, the most inappropriate of all. According to the literature, InFits above 2.0 can compromise the construction of Rasch measure, which is not the case any of these items. The items in which all participants gave the right answer or did not answer correctly did not have their InFit estimated. This occurred to items GR05, which everyone missed the item, and T-01, T-02, T-03, T-04, T-05, T-06, T-07, T-08, T-10, T-11 items, which everyone answered correctly.

Table 2 shows the InFit of the pattern of responses of the 13 participants for both pre and posttest. Regarding the participants' score in the pretest, the participant 2 presented an InFit slightly inappropriate (1.59), as well as participant 10 (1.62). Meanwhile, during the posttest the participant 1 showed the worst fit (1.74), and participant 10 showed a slightly improper adjustment (1.54). It is important to highlight that the worst fit of the scores is the one obtained by the case of the research: the teenager who participated in the intervention. This poor fit is not significant, because it is not a value greater than 2.0, but it is an indication that possibly the intervention program has generated a pattern of responses not expected by the Rasch model. This condition would be expected in a cognitive program that can change the standard performance of a person.

The average performance of participants was -.18 logits and standard deviation of 1.27 logits, indicating a very varied performance. The average performance in the pretest was -.77 logits and standard deviation was 1.04. Meanwhile, the average performance in the posttest was .41, and a standard deviation of 1.29. It can be observed that the average performance of the posttest is greater than the pretest performance.

Table 1. Measure and Items adjustment (InFit) to the Rasch model

Items	Measure	Standard error	InFit		Items	Measure	Standard Error	InFit	
GR-01	-.16	.62	.64	-1.80	T-12	-4.08	1.07	.56	-.30
GR-02	-.40	.44	.72	-1.80	T-13	-4.08	1.07	1.13	.40
GR-03	1.92	.75	.78	-.40	T-14	-4.08	1.07	.56	-.30
GR-04	2.93	.81	.71	-.30	T-15	-2.71	.67	.77	-.40
GR-05	3.36	1.87		Max	T-16	-4.08	1.07	.56	-.30
GR-06	3.51	1.12	.51	-.50	T-17	1.97	.61	1.27	.80
LR-01	-1.75	.83	1.38	.90	T-18	.00	.44	.86	-.80
LR-02	-.67	.67	1.24	.80	T-19	-1.99	.55	.76	-.70
LR-03	-2.77	.84	1.51	1.00	T-20	-.40	.44	.87	-.70
LR-04	-2.16	.72	1.50	1.20	T-21	-.80	.45	.84	-.90
LR-05	-.89	.61	1.38	1.80	T-22	-1.71	.52	.91	-.20
LR-06	-.24	.64	1.05	.30	T-23	-1.00	.46	.94	-.20
LR-07	-.16	.62	1.13	.70	T-24	-.80	.45	1.19	1.10
LR-08	.16	.63	1.57	2.10	T-25	3.79	1.08	.54	-.40
LR-09	-1.27	.62	1.52	2.00	T-26	2.38	.68	.59	-.90
LR-10	-.24	.64	1.45	1.60	T-27	1.97	.61	.92	-.10
LR-11	2.56	.86	1.83	1.40	T-28	1.97	.61	1.16	.50
LR-12	-.16	.62	.95	-.10	T-29	2.93	.81	.71	-.30
T-01	-5.40	1.87		Min	T-30	1.97	.61	.76	-.50
T-02	-5.40	1.87		Min	T-31	1.63	.56	1.13	.50
T-03	-5.40	1.87		Min	T-32	2.93	.81	.74	-.30
T-04	-5.40	1.87		Min	IT-01	-.53	.60	.69	-1.70
T-05	-5.40	1.87		Min	IT-02	-1.75	.83	.91	.00
T-06	-5.40	1.87		Min	IT-03	-.53	.60	.95	-.20
T-07	-5.40	1.87		Min	IT-04	.23	.64	1.43	1.50
T-08	-5.40	1.87		Min	IT-05	1.41	.68	.62	-1.20
T-09	-1.99	.55	.89	-.20	IT-06	1.41	.68	1.18	.60
T-10	-5.40	1.87		Min	IT-07	1.97	.61	1.40	1.10
T-11	-5.40	1.87		Min	IT-08	3.79	1.08	.54	-.40

* GR: General Reasoning Test; LR: Logical Reasoning Test; T: Inductive Reasoning Developmental Test; IT: induction test

Analyzing the performance of the case and the control group, both showed improvement in the posttest performance compared to the pretest. The performance of the case in the pretest was .22 logits, while the control group had

an average performance of $-.85$ ($SD= 1.04$). In the posttest the case achieved a performance of 3.16 logits, and the control group had an average performance of $.18$ ($SD=1.03$). The case had a gain of 2.94 logits and the control group had an average gain of 1.03 logits ($SD=1.04$). The effect size was 1.84 ($.88$ to 2.76 , $t=1.76$, $p=.05$ - one-tailed), when comparing the gain of the case in relation to the gain obtained by the control group. The population from the control group has 94.73% chance to get a lower gain compared to the gain obtained by the participant of the program. In other words, the population from the control group has 5.37% chance of getting a higher gain compared to the gain of the case. Thus, under similar conditions, and considering 100 interventions with these characteristics, it will be possible to find only five studies, in which the controls will have the average gain higher than the participant that performs FLDP. This inference about probability is only possible because the Bayesian method applied in conjunction with the frequentist approach of t test. Despite t test not being able to inform about the probability of the null hypothesis, Bayesian approach can do it. Because of the latter it is possible to say that the control group has 5.37% chance of getting a higher gain compared to the gain of the case.

Table 2. Measure and InFit of the People in relation to the Rasch Model

Participants	Condition	Test	Measure	Standard error	InFit	Z
1	case	Pretest	.22			
	control	Pretest		.46	.58	-1.90
2	control	Pretest	-.81	.45	1.59	2.50
3	control	Pretest	-1.67	.48	.73	-1.10
4	control	Pretest	-.61	.45	1.36	1.60
5	control	Pretest	-1.23	.46	.76	-1.10
6	control	Pretest	.44	.47	.63	-1.50
7	control	Pretest		.45	1.08	.50
8	control	Pretest	-.81	.46	.91	-.40
9	control	Pretest	-1.02	.45	.62	-2.00
10	control	Pretest	-.81	.60	1.62	1.60
11	control	Pretest	-3.36	.48	.99	.10
12	control	Pretest	.66	.46	.86	-.60
13	control	Pretest		.46	.81	-.80
1	control	Pretest	-1.02	.52	1.74	2.50
2	case	Posttest	.01	.47	1.16	.70
3	control	Posttest	3.16	.50	.99	.00
4	control	Posttest	.45	.47	1.18	.70
5	control	Posttest		.47	.65	-1.50
6	control	Posttest		.47	.81	-.90
7	control	Posttest	-1.36	.47	.97	.00
8	control	Posttest	.01	.47	.97	.00
9	control	Posttest		.47	1.36	1.30
10	control	Posttest	-.43	.51	1.54	1.80
11	control	Posttest	1.97	.47	1.08	.40
12	control	Posttest	1.11	.47	.70	-1.20
13	control	Posttest	.01	.47	.68	-1.30
	control	Posttest	.23			
	control	Posttest				
	control	Posttest	-1.62			
			.89			
			-.21			
			1.11			

In addition to the gain related to fluid intelligence, another important information is whether FLDP was able to generate qualitative changes (like-stage) in the development of the participant's inductive reasoning and if this change is greater than the changes observed in the control group. The score of the cognitive stage of inductive reasoning of each participant corresponds to the stage of the highest level that the hits of the participant surpass the chance level. Therefore, when the participant gets a hit equal or greater than three items of a grouping of eight items, his performance is considered satisfactory at this stage. If this is the most advanced stage which the participant has more than two hits, then the participant's score is determined by that stage. The scores obtained by the participants were: a score 2, which characterizes the stage of map representation; the score 3, featuring the stage of the system of representation; and score 4, featuring the stage of singular abstraction in inductive reasoning. Table 3 presents the scores of each participant in the pretest and posttest.

Of the 13 participants, only two of them got score 2 in the pretest and the remaining obtained a score 3. The score 2 indicates a stage called map of representation. Individuals with this score showed the ability to map logical concrete patterns. The score 3 indicates the stage of system representation. Individuals at this score show the ability to build logical concrete systems, for example, they can arrange in a flexible way, two maps of logical pattern into a system. All the participants remained in the stage of development that they were during the pretest, except the one who participated in the FLDP. This participant obtained a score 3 during pretest, but scored 4 during posttest, changing from the system representation stage to the singular abstraction stage. The case was the only participant of the study who qualitatively altered the ability of inductive reasoning. She showed, in the posttest, the ability to build unique abstract units, through the coordination of two systems of representation. The gain of the control group was zero in relation to the stages, with a standard deviation of .38 (stage), while the case showed a gain of one stage. The effect size of the difference in gain between the case and control group was 2.63 (1.40 to 3.84, 95% confidence level, one-tailed $p = .01$) and the percentage of population control to obtain a larger gain than the case is 1.40%.

Table 3. Scores of the cognitive stages of Inductive Reasoning

Participant	Condition	Pretest	Posttest	Increase
1	Case	3	4	1
	Control			
2	Control	3	3	0
3	Control	2	2	0
4	Control	3	3	0
5	Control	3	3	0
6	Control	3	3	0
7	Control	3	3	0
8	Control	3	3	0
9	Control	3	3	0
10	Control	2	2	0
11	Control	3	3	0
12	Control	3	3	0
13	Control	3	3	0

4. CONCLUSION

The results of this study indicated favorable first evidence that the FLDP increases fluid intelligence. If the experimental condition of this study is replicated 100 times, it is likely that the control group achieves an average gain greater than the FLDP participant, in only five of these replications.

The results also indicated that FLDP qualitatively alters the level of inductive reasoning, being able to provide a shift from concrete thinking skills in inductive reasoning system of representation to the abstract thinking (singular abstraction). The participant who took part in the FLDP changed one stage of cognitive development in the inductive reasoning ability, while no participant in the control group changed their cognitive stage. Under the same conditions, if this study is replicated 100 times, it is likely that only one control group will obtain a stage change equal or greater than the participant of the FLDP.

These results are in agreement with the meta-analysis review of Romeny and Samuels [8] which found moderate effect sizes of four fluid abilities such as planning ($d=1.04$, $p<.01$), spatial-perceptual ability ($d=.58$, $p<.01$) and reasoning skills ($d=.61$, $p<.01$). However, other fluid skills that were the focus of the FLDP showed a weak effect size in the meta-analysis conducted by Romeny and Samuels [8], such as metacognition ($d=.49$, $p<.01$) and general cognitive ability ($d=.49$, $p<.01$). The present study did not use specific measures of fluid abilities, imposing a limit on the comparison between the meta-analysis results [8] and our findings. In the same direction, the results are in agreement with the findings of Kozulin et al. [10] showed effect sizes ranging from .11 to .46 ($p <.05$) for some WISC's fluid intelligence subtests. Buschkuehl and Jaeggi [6], using review studies, proposed some criteria to consider cognitive intervention successful. There are parameters to evaluate the scope and limitations of intervention studies, and some of them are: (1) Significant sample size; (2) Randomization of the participants when distributing the research groups, in order to minimize the study problems of internal validity; (3) Active control group, which is involved in activities during the training period, but such activities should be different from the ones applied to the experimental group; (4) Careful selection of multiple intelligence tests for the pretest and posttest, because when a single measure is used, the effects of the intervention are limited to gains in test scores; (5) Assessment of the long-term effects, not only in the experimental group; (6) Use of complex working memory tasks, when the target of the study is this; and, finally (7) Evaluation of long-range transfer. Short-range transfer refers to the increase in performance very similar to the training task. Therefore, the long-range refers to the increase in performance of tasks of different nature.

Considering these parameters, it is possible to conclude that the intervention described in this study met the criteria for an active control group, as the control group engaged in intellectual activities (all the participants were enrolled in the EYPA program) and evaluation of results through multiple instruments. Regarding the

sample size, the single case method was used in this study, following all necessary scientific rigor, using reduced samples without compromising the reliability of the results. For future research, it is suggested to review the long-term effects of FLDP in experimental and control groups, and evaluation of the long-range transfer and generalization of cognitive gains for different contexts.

We conclude that FLDP offers evidence to be a useful tool for the modification of intelligence of young adult Brazilian students. The use of single-case methodology with control group allowed to build initial evidence about the effects of the program, both in fluid intelligence and in the development of cognitive stages in the ability of inductive reasoning. Further studies are needed, incorporating other research designs, as well as new variables to analyze the effects of the program. Finally, we emphasize that the results provided by this study represent an important contribution to the field of research about the possibilities of cognitive intervention, since it showed positive and promising results on the effects of an intervention on the mental performance of the participant, providing results important to further this field of study. Furthermore, it is expected that such initiatives are implemented in the Brazilian educational context, which deals with the challenge of increasing the cognitive abilities of their students

REFERENCES

1. Colello SMG. Reforma Curricular Brasileira: Whither Teacher Training? *International Studies on Law and Education*. Portuguese. 1999;55-56.
2. Gomes CMA. Betting on the development of inteligênciaIn search of a new educational curriculum for the development of human thought. Rio de Janeiro: Editora Oil Lamp English; 2007.
3. INAF Brasil. Relatório. Website of the "Instituto Paulo Montenegro". Accessed 04 April; 2014.
Available:http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por&ver=por
4. Jensen AR. Raising the IQ: The Ramey and Haskins Study. *Intelligence*. 1981;5:29-40.
5. Strenze T. Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence*. 2007;35:401-426.
6. Buschkuehl, M, Jaeggi SM. Improving intelligence: A literature review. *Swiss Medical Weekly*. 2010;140:266–272.
7. Nisbett RE. *Intelligence and How To Get It: Why Schools and Cultures Count*. New York: W. W. Norton & Company; 2009.
8. Romney DM. Samuels MT. A meta-analytic evaluation of Feuerstein's Instrumental Enrichment program. *Educational and Child Psychology*. 2010;18(1):19-34.

9. Cohen J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 1988.
10. Kozulin A, Lebeer A, Madella-Noja A, Gonzalez F, Jeffrey I, Rosenthal N, et al. Cognitive modifiability of children with developmental disabilities: A multicentre study using Feuerstein's Instrumental Enrichment—Basic program. *Research in Developmental Disabilities*. 2010;31:551–559.
11. Kozulin A. Cognitive Modifiability of New Immigrant Adults. *Mind, Culture, and Activity*. 2009;16:117–129.
12. Lizarraga M, Ugarte M, Cardelle-Elawar M, Iriarte M, Baquedano M. Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction*. 2003;13:423-439.
13. Shiell JL. A meta-analysis of Feuerstein Instrumental Enrichment. Doctor Thesis, Philosophy Department, University of British Columbia; 2002.
14. Herrnstein RJ, Murray C. *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Free Press; 1994.
15. Gomes CMA. The Program for the Development of Formal Logic (PROLOF) and university education. In: *Proceedings of the International Conference on Special Education*. International Conference on Special Education Sabara; 2003. (Portuguese)
16. Carroll JB. *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytical studies*. New York: Cambridge University Press; 1993.
17. Gomes CMA, Borges O. Psychometric qualities of the set of fluid intelligence. *Avaliação Psicológica*. (Portuguese). 2009;8(1):17-32.
18. Gomes CMA. Factorial structure of the factors Cognitive Battery High-Order (BaFaCaLo). *Avaliação Psicológica*. (Portuguese). 2010;9(3):449-459.
19. Gomes CMA, Golino HF. Exploratory Study on the Development Test of Inductive Reasoning (TDRI). In D. Colinvax. *Proceedings of the VII Brazilian Congress of Psychology of Development: Development and Rights Humananos*. Rio de Janeiro; 2009. Available: <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVIICBPD.pdf>.
20. Golino HF, Gomes CMA, Commons MLC, Miller PM (in press). The Construction and Validation of a Developmental Test for Stage Identification: Two Exploratory Studies. *Journal of Adult Development*. (In Press). Available: http://adultdevelopment.org/jad_special_issue.php.
21. Andrich D. Controversy and the Rasch model: A paradigm of incomparable paradigms. *Medical Care*. 2004;42(1):17-116.
22. Fischer KW. A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*. 1980;87:477-531.
23. Fischer KW, Bidell TR. Dynamic development of action, thought, and emotion.

In: Damon W, Lerner RM, editors. Theoretical models of human development. Handbook of child psychology. 6th ed. New York: Wiley; 2006.

24. Fischer KW, Yan Z. The development of dynamic skill theory. In: Lickliter R, Lewkowicz D, editors. Conceptions of development: Lessons from the laboratory. Hove, U.K.: Psychology Press; 2002.
25. Gomes CMA. The development program of formal logic: concepts and architecture. *Education in Focus*. (Portuguese) 2005;8:13-20.
26. Crawford JR, Howell DC. Comparing an Individual's test score against Norms derived from Small Samples. *The Clinical Neuropsychologist*. 1998;12(4):482-486. DOI: 10.1076/clin.12.4.482.7241.
27. Sokal RR, Rohlf JF. *Biometry*. San Francisco, CA: W.H. Freeman; 1995.
28. Crawford JR, Garthwaite PH, Porter S. Point and interval estimates of effect sizes for the case-controls design in neuropsychology: Rationale, methods, implementations, and proposed reporting standards. *Cognitive Neuropsychology*. 2010;27(3):245-260.
29. Wright BD, Linacre JM. Reasonable mean-square fit values. *Rasch Measurement Transactions*. 1994;8(3):370.

Marcel Lourel^{1*}, Nicolas Gueguen² and Alexandre Pascual³

¹IUFM Nord-Pas de Calais, University of Artois, BP 90357,
F- 59304 FAMARS Cedex, France. ²University of Bretagne Sud, France.

³Department of Psychology, University of Bordeaux, France.

Complex Systems: Thoughts on the Causes of Nature

ABSTRACT

This short note presents a dialectic that discusses certain limits that are assumed to be intrinsic according to the work of author Robert (1978). Work of Serge Robert relates to the study of logic, epistemology and sciences cognitive. We therefore suggest the idea that there is a hidden and omnipresent variable that stirs up the expression of unpredicted phenomena in a complex and determined system given the error calculation. The future and epistemological implications are discussed.

Keywords: Epistemology; adaptation; complex systems; variability.

1. INTRODUCTION

According to authors [1] the heuristic significance offered by the paradigm of non-linear complex systems is high. Along these lines, authors [1] have mentioned that: "Certain psychological variables can be considered in an ecological context as the resultant of complex systems subject to uncontrollable and unpredictable impacts. Each value produced comes from a process of self-organization at time t . For this reason, a separate study of the constituents of the system will not in any way lead to an understanding of the comprehensive functioning of the system. The spirit cannot be reduced to separate mechanisms without taking into account the mutual influences and their coordination. In this sense, several specific psychological functions work in parallel in order to generate a superior structure able to bring forth a product that can be understood by everyone." There is a massive volume of literature in the field of complex systems (see [2]; for a complete review; see also [3-4]).

If we are to believe certain author [5], the principle of parsimony of hypotheses is "a simplifying representation" of the world of living things which is in contrast with complexity. In light of what has just been stated, we think that this principle pleads in favor of a *refined* hypothesis. In other words, it is a plausible representation of nature until proof of the opposite. As a reminder, the principle of parsimony referred to as *Occam's razor* (W. of Occam, 14th century) can be summarized with a simple statement: "*Pluralitas non est ponenda sine necessitate*" (i.e. entities should not be multiplied unnecessarily). In this case, the approach used by the researcher involves translating concepts and constructs that are generally very complex into the simplest possible hypotheses.

Beyond this, we can add that a researcher should never be satisfied with one method, one appropriate experiment or one statistic regardless of its power, in determining the significance of an object of Nature. This is one of the divisions that the Sciences face in general, and this is true for the Humanities and Nature as well. The paradigm of complex systems is based on the idea by which a system is composed of a large number of distinct but interconnected elements. For this reason, the probable outcomes are exponential while the relationship between the uncertainty and the organization is broadly fleshed out.

This brings us to the insistent issue of entropy in the soft sciences. It is generally accepted in the hard sciences where it reflects (in particular) in thermodynamics for example, the irreversibility of a system. The transformation of heat into mechanical energy is intrinsically limited, because the conversions always operate from hot to cold.

In thermodynamics, we accept the existence of a *quantity* called *entropy* which is specific to the state of the system. The entropy of the system can only increase due to the wealth of probable events that directly or indirectly impact a resultant. Consequently, there is a process of self-organization at time t . Here, the infinite multiplication of the hypotheses (called "H") is a temptation which all researchers face, despite the fact that the base postulates (called "A") are within a vectorial space that is finite. Whence the necessity, as we believe, to unify – not to say reconcile – the orientations of the complexity with those of the principle of parsimony of hypotheses. This is the point of view defended in this research note. The challenge to be taken up is a substantial one because it requires an in-depth remodeling, both in terms of the epistemology of the sciences, and the methodologies to be implemented to support a coherent paradigm. In this case, the nomothetic construction depends on the elimination of duplicate hypotheses in favor of the one that is both true and acceptable, reasonable, to justify what seems plausible in the occurrence of an event and/or a behavior, keeping in mind that both of them are subject to the laws of Nature. Research aims at bringing probable answers until proof of the opposite.

In this way, the explanation of a fact remains furtive only when it is presented within a multiplication of hypotheses, without necessity, to the detriment of those that are both true and sufficient to explain this fact.

Although we accept the paradigm of the complex system as a plausible representation of a situation, the evaluation of the variances remains problematic, because an infinity of causes and events leads to an infinity of outcomes, each one as probable as the others. Logically, the ways to reach the same result are multiple.

It appears, from the standpoint of the *philosophical doubt* introduced by Pinel (see the dictionary of the medical sciences, C. L. F. Panckoucke (under the direction of), Paris: C.L.F. Panckoucke, 10 (Dise-Eau), pp. 239-242.), that such variability is clearly an advantage, especially for the anchoring of the research problematic, for the hypotheses that address it accompanied by appropriate experiments, but what about the principle of the parsimony of hypotheses?

Starting from this postulate, the originality of our reasoning is based on a simple idea: there exists an infinite set of hypotheses leading to a finite set of solutions or outcomes by virtue of the principle of the theory of the explanation of the causes of the things of Nature - or epistemology of the things of Nature. The paradigm defended is presented in the following section.

2. REGARDING NATURE

Work of the author [6] relates to the study of logic, epistemology and sciences cognitive. This work concerns the study of the logic and the philosophy of sciences of nature. Its research relates to the designs on the nature of human rationality and their effects on social operation.

In the idea of Robert [6], deductive reasoning follows several rules, the most important of which are *modus ponens* (if *a* then *b*) and *modus tollens*. In the equation of Robert, according to the logic of *modus tollens*, the verification of a hypothesis strictly follows the mathematical expression:

$$\begin{aligned} (H + A) &\rightarrow e^* \\ e^* &\rightarrow (H + A) \end{aligned}$$

In this expression, H represents the hypothesis, A the postulates and e^* the resultant (observed fact). This is where *modus ponens* (if *a* then *b*) comes in. We can represent it in the following manner:

The founding rule of deduction is read in the following manner:

- If *a* is true.
- And if *a* is true then *b* is also true. • Then *b* is true.

For practical examples : see [7-8-9-10-11]

The founding rule of the abduction is illustrated as follows:

- If *b* is true
- And if *a* is true then *b* is also • Then *a* is true.

According to [12]: "Abduction or, as it is also often called, Inference to the Best Explanation is a type of inference that assigns special status to explanatory considerations. Most philosophers agree that this type of inference is frequently employed, in some form or other, both in everyday and in scientific reasoning. However, the exact form as well as the normative status of abduction is still matters of controversy. This entry contrasts abduction with other types of inference; points at prominent uses of it, both in and outside philosophy; considers various more or less precise statements of it; discusses its normative status; and highlights possible connections between abduction and Bayesian confirmation theory".

For the author (op.cit. [12], and see [13-14-15] for a complete historical review):

"Abduction is normally thought of as being one of three major types of inference, the other two being deduction and induction. The distinction between

deduction, on the one hand, and induction and abduction, on the other hand, corresponds to the distinction between necessary and non-necessary inferences. In deductive inferences, what is inferred is necessarily true if the premises from which it is inferred are true; that is, the truth of the premises guarantees the truth of the conclusion. A familiar type of example is inferences instantiating the schema

All As are Bs. a is an A.

Hence, a is a B.

But not all inferences are of this variety. Consider, for instance, the inference of “John is rich” from “John lives in Chelsea” and “Most people living in Chelsea are rich.” Here, the truth of the first sentence is not guaranteed (but only made likely) by the joint truth of the second and third sentences. Differently put, it is not necessarily the case that if the premises are true, then so is the conclusion: it is logically compatible with the truth of the premises that John is a member of the minority of non-rich inhabitants of Chelsea. The case is similar regarding your inference to the conclusion that Tim and Harry are friends again on the basis of the information that they have been seen jogging together. Perhaps Tim and Harry are former business partners who still had some financial matters to discuss, however much they would have liked to avoid this, and decided to combine this with their daily exercise; this is compatible with their being firmly decided never to make up.”

Presentation of the illustration of the reasoning (source: <http://www.les-mathematiques.net>) In deduction we state that:

“All men are mortal, Socrates is a man, therefore Socrates is mortal.” In abduction we state that:

“All men are mortal, Socrates is mortal, therefore Socrates is a man.” Also, in induction, we state that:

“All men whom I know are mortal, therefore all men are mortal.”

It is about a logical demonstration of the principles.

Modus tollens and *modus ponens* imply that if e^* is not observed, then H and/or A cannot be true because the deduction and the abduction are violated.

On this level, if e^* is false, it is impossible to know whether we must reject H or A or H and A. However, we do not exclude the idea that the contamination of an unverified or parasite variable can distort the research paradigm. A complex system will always generate outcomes that exceed the predicted range of outcomes of even the most well-encoded model, regardless of size and intricacy of the model. From a probabilistic standpoint, we can accept that the multiplication of the paradigms can reduce the probability of the appearance of an element not predicted in the model. For these reasons, we expect an effect of narrowing or proximity of the expression of the data of e^* (i.e. the resultant or the observed fact + uncertainly calculation) around a central trend index once the estimation of the error of measurement or error calculation has been done.

However, probabilistic logic also shows that in the strictest experimental conditions, for the observed facts there is always a fluctuation which is not expected

in the model, once the error of measurement has been introduced in the equation of the model. As a reminder, the error of measurement (or error calculation) is called Delta (Δ) by convention.

With no surprise, we can say that there is a set of techniques that exist for the purpose of estimating the error produced on a numerical result. This error is equivalent to the uncertainties or errors made on the measurements that lead to the observed result. The total error is the product of the sources of error such as: the accuracy of the measurement of uncertainty ($\Delta 1$); statistical dispersion ($\Delta 2$); and systematic error ($\Delta 3$).

The sources of error are defined as follows:

- ✓ $\Delta 1$: refers to the distances separating the graduations of the analog devices. This is mostly present in the hard sciences
- ✓ $\Delta 2$: corresponds to the external disturbing phenomena that very slightly influence the experimental conditions (we speak of the principle of quantum uncertainty) when the experiment is repeated x times;
- ✓ $\Delta 3$: refers to the very slight difference or statistical dispersion that results from a sampling error for example.

The total error is thus expressed in the following manner:

$$\Delta = \Delta 1 + \Delta 2 + \Delta 3$$

These elements lead me to think that the equation of the author [6] is incomplete. The theory that we propose is underpinned by an approach that is assumed to be *contemporary* but which by virtue of Nature, we believe, is already obsolete. This theory is based on the simple idea that the combination of conditions a and b allows for the expression of a law, i.e. that all of the regular and observed facts in the presence of a and b lead to the expression of phenomena not predicted in a complex and determined model given the error calculation (Δ). Logically, this idea implies that the researcher's approach is constantly in *motion*.

Beyond the discourse and predictions promised by the *motion*, it is essential to think about the processes, influences, and resistances that will hinder the evolution of subjects, groups, and organizations. From a scientific standpoint, this issue is obviously not new.

However, in the reasoning that we are presenting, we accept the existence of a hidden variable which is paradoxically omnipresent in the sequence of verification of a hypothesis.

The theory that we are presenting has the following form:

$$\begin{aligned} (H \times A) + k &\rightarrow e^{*\alpha} \\ -e^{*\alpha} &\rightarrow -(H \times A) + k \end{aligned}$$

The terms are the same as those presented previously, i.e.:

H: represents the hypothesis; A: represents the postulates;

e^* : represents the resultant (variation of the fact observed given Δ).

The mathematical expression of the author [6] which is presented above, and after modification, sets forth the hypothesis that the resultant (e^*) is the product of H (hypothesis) multiplied by A (the postulates). In this case, the base postulates are contained in a finite system. The presence of a constant k not provided for in the deductive reasoning - itself associated with a constant or squaring (small α) - expresses a condition of equivalence in the left term ($(H \times A + k)$) which predicts the set of variations that is illustrated using the values of the right term ($e^{*\alpha}$).

Thus, in a *deductive* approach which, as a reminder, is based on the idea that the researcher first establishes a hypothesis, logically infers a research protocol for the purpose of materializing it (the hypothesis), proving it, then deriving new models and more complete theories from it, the presence of a constant small α is expressed as follows (rules of deduction and abduction):

The founding rule of the deduction after modification is read in the following manner:

- If a squared by small α is true;
- And if a^α is true then b squared by small α is also;
- Then b is true only in the presence of the squaring of small α .

The rule of the abduction after modification is illustrated as follows:

- If b squared by small α is true;
- And if a^α is true then b squared by small α is also;
- Then a is true only in the presence of the squaring of small α .

Thus, the product of a set of resultants (facts observed given Δ) is in a universe between $-\infty$ and $+\infty$ because the presence of the constant small α expresses the squaring of a set of phenomena (deductive reasoning), of which the base components are located in a universe of hypotheses and postulates which, in the presence of the constant k , has no limits. Consequently, the product of e^* (the resultant i.e. the variation of the fact observed given Δ) can be simplified as follows:

$$e^{*\alpha} = (H + A) * (H + A) e^{*\alpha} = (H + A)^2 + k$$

An explanation of the causes of the things of Nature

3. CONCLUSION

At the end of this analysis, our wish was to submit to the sagacity of the reader a paradigm on which a *refined* hypothesis is based. We have just done this.

Contrary to the preceding, does this mean that the principle defended following the example of the theory on which a *refined* hypothesis is based forms a coherent model?

However, the idea presented does not always seem to be satisfactory. We see at least two reasons for this:

First, there was no consideration of the fact that a resultant is not a fact in and of itself, but merely a plausible representation of e^* at some point. Also, it seems to me that the static nature of the approach suggests that it is far from being able to predict the outcomes of a multitude of events that emerges from new properties in a system that oscillates between equilibrium and non-equilibrium. The theory and the idea of the *refined* hypothesis that stems from it must therefore be covered by a deepening for the purpose, not just of being scientifically refuted, but also to be in line with the simple idea that the elegance of a theory lies in the simplicity of the terms that compose it.

Beyond this, it seems that another fundamental issue must be raised. This involves the methodology and the epistemology that illustrate the approach and its limits. This pressing issue must guide the researcher, and it is already a subject of debate [16].

On the methodological level, reliable metrological instruments must be available for this. Consequently, researchers are constantly caught in a dogmatic strait jacket, a doctrine from which they must resolutely break free if they want to reach the ultimate goal which is the universality of knowledge and thus the understanding of the things of Nature, the emancipation of the human species and the quest for happiness and the Truth.

Thus, the introduction of nomothetic research must involve the invariance of the paradigmatic structure, which itself lies in the capitalization of knowledge. It is no surprise that the observable goes through the prism of personal experience and the subjectivity of the investigator. It therefore seems that the fruit of research work most often makes a contribution to the knowledge of an object, without however prejudging the veracity of the proven models and the approach needed to validate them. This is one of the fundamental limits of all research approaches.

REFERENCES

1. Ninot G, Fortes M. Study the dynamics of built social psychology. *Sci Motricity*. 2007;60:11-42.
2. Mittal S. Emergence in stigmergic and complex adaptive systems: A formal discrete event systems perspective. *Cogn Syst Res*. 2013;21:22-39.
3. Allen PM. Coherence, chaos and evolution in the social context. *Futures*. 1994;6(26); 583-597.
4. Kwapien J, Drożdż S. Physical approach to complex systems. *Phys Rep*. 2012; 515: 115-226.
5. Cadet B, Chasseigne G, editors. *Processing complexity in the humanities*. Paris: Publibook; 2010. French.
6. Robert S. *Logic, its history, its foundations*. Longueuil: Le préambule. French; 1978.

7. Gana K, Blaison C, Boudjemadi V, Mezred D, K'Delant P, Trouillet R. et al. Study of some determinants of the anxiety with regard to the passage to retirement. *Can J Aging*. 2009;41(4):206-271.
8. Gana K, Lourel M, Trouillet R, Fort I, Mezred D, Blaison C et al. Judgment of Riskiness: impact of Personality, Naive Theories, and Heuristic Thinking among Female Students. *Psychol Health*. 2010;25(2):131-147.
9. Lourel M, Ford M, Edey-Gamassou C, Guéguen N, Hartmann A. Negative and positive spillover between work and family: relationship with perceived stress and job satisfaction. *J Manage. Psychol*. 2009;24(5):438-449.
10. Mouda F, Riquois C, Savoye G, Lerebours E, Blot J, Lourel M. Epuisement professionnel et satisfaction au travail chez les patients atteints d'une Maladie Inflammatoire Chronique de l'Intestin (MICI). *Psychol Work Organi*. 2009;15(4):400-418. French.
11. Trouillet R, Gana K, Fort I, Lourel M. Predictive value of age for coping: role of self-efficacy, social support satisfaction and perceived stress. *Aging Ment Health*. 2009; 13(3):357-366.
12. Douven I. Abduction, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2011 Edition), Edward N. Zalta, editors. 2011. Accessed 10 December 2012. Available: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2011/entries/abduction>.
13. Peirce CS. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, vols. 1-8. In: Hartshorne C, Weiss P, Burks AW, editors. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1931-1958.
14. Peirce CS. *Charles Sanders Peirce: Contributions to "The Nation"*, vols. 1-4. In: Ketner KL, Cook JE, editors. Lubbock: Texas Tech Press; 1975-1979.
15. Peirce CS. *The Fixation of Belief*. In: Buchler J, editor. *Philosophical Writings of Peirce*. New York: Dover Publications; 1955.
16. Lourel M, Petric-Tatu O, Guéguen N, Pascual A. (In press). Theories of complex systems: presentation of a new paradigm in psychology. *Materials, Methods & Technologies*.

*Zimovin Alexey, V.N. Karazin Kharkiv National University,
Post-graduate student of School of Psychology*

Creativity as a condition of actualization of self-development resources

Abstract: The paper presents the results of the empirical research of the impact of creativity on actualization of self-development resources. The definition of self-development of personality and cognition of its essential conditions are also stated.

Keywords: self-development of personality, creativity, self-development resources, essential condition, system.

Introduction and definition of basic concepts

The question of how a personality develops is a key issue not only in psychology, but also in philosophy, pedagogy, sociology. Moreover it is not limited with the sphere of science, because a person's interest to the development of a personality depends on a person's interest to himself. For a long time the answer, the source of development has been looked for in biological, social, external factors relevantly to a personality, leveling his/her ability to determine his/her own path in life.

The problem of self-development broke into psychology, as a gin released from a bottle (the successful comparison made by G.A. Zuckerman [1]). Why did it happen? Probably, the answer lies in the peculiarities of time. D.A. Leontiev [2] suggests that modern world is in an unstable, transient state, because all that had been isolated before now came in contact. While the world is stable, it is appropriate to wish the individual to adapt, in other words, his/her development is externally-determined. But in crisis adaptation becomes maladaptive (nevertheless, it sounds tautological). Effectiveness of being a person in modern world is defined by the measure of his/her ability to manage his/her own development that is self-development.

The understanding of it arises a surge of attention to the problem of self-development and to the phenomena of "self" (A.A. Bodalev, J. Bugental, A.K. Dusavitsky, V.P. Zinchenko, D.A. Leontiev, R. May, V.A. Petrovsky, V.I. Slobodchikov, G.A. Zuckerman and others). Although almost every psychological trend contains an idea of self-development implicitly or explicitly, so to talk about the theory of self-development is not easy yet.

For example, you can find such definition of self-development: "Self-development is a continuous process of development of cognitive-semantic and an activity resources of a personality, which occurs while the eco-anthropic interaction and is determined synergy of internal and external operations" [3]. The main conceptual disadvantage of this definition, which belongs to T.V. Sergeeva, is the lack of distinction between self-development and development. At the same time there are a number of other important points. Thus, in this definition it is stated that during self-development a personality is changing (he/she is an object of development), but it is not clear why cognitive-semantic and activity resources are key aspects of a personality, why not resources of value or any others. But T.V. Sergeeva completely ignores the fact that in

self-development a person is not only an object of development, but also its subject. In other words, self-development is determined by self of a person, and not by an infamous synergy of internal and external activities, which may as well be the case.

Thus, V.I. Slobodchikov and E.I. Isaev define self-development as a fundamental person ability to become and be a true subject of his/her life, to make his/her own life an object of practical transformation [4]. Relying on this definition, we put a personality's subjectivity in the process of self-development at the forefront.

However, there is one more embarrassing moment in the definition of T.V. Sergeeva. She writes: "Self-development is a continuous process." The continuity of self-development is in serious doubt. First of all, because this process requires a huge effort from a person, and secondly, because in addition to personal modes of being a person has other modes, such as organismic ones. All human life is not reduced only to self-improvement and self-building. D.A. Leontiev [5], denying the continuity of self-development, introduces the metaphor of a "dotted man". Within its framework, the understanding is expressed that a person realizes his/her potential only in some periods of his/her life, while in the other periods he/she is more or less under pressure and control of various life circumstances. According to D.A. Leontiev a person lives in intervals of "necessary" or in intervals of "possible". Self-development refers to the interval of "possible". V.P. Zinchenko [6] indicates that self-development is possible only in the points of discontinuity of determinism of being of a personality by external circumstances and by own unconscious aspirations. I.A. Loginova [7] considers that self-development is a mode of human existence, referring to the presence of other modes.

The above analysis allows us to derive a working definition of self-development. Self-development is a mode of development of a personality, characterized by his/her ability to choose targets, forms, methods and means of own development. In other words, self-development is choice of a person himself/herself.

At the same time, the problem of conditions of self-development has not only been solved, but not set explicitly in psychological science. Taking in account a creative nature of self-development of personality, and that this process requires going beyond frames, overcoming external determination, we have assumed that personal creativity is one of the essential conditions of it. The importance of creative aspects for process of development has been indicated by A. Adler, V.V. Davydov, A.K. Dusavitsky, V.P. Zinchenko, A. Maslow, F.T. Mikhailov, K. Rogers and others.

So, S.I. Makshanov and N.J. Khryashcheva define creativity as an ability to constructive, unconventional thinking and behavior, awareness and development of one's experience. [8] Thus, they emphasize the importance of creativity for self-development of a personality. V.V. Davydov [9] actually outputs the concept of a personality understanding him/her as a creatively active individual. Expressing similar views, L.I. Antsyferova writes: "Personality creates himself/herself" [10].

At the same time, there is a tradition in psychology to reduce creativity to the exact phenomena: divergent thinking (J. Guilford, E.P. Torrance), associativity (S. Mednik), features of perception (V.G. Kamenskaya, I.E. Melnikova, etc.), ability to transformations (R. Dilts, C. Lombroso, K. Rogers, etc.), etc. The point that researchers find creativity in all these phenomena only emphasizes its systemic structure and significance for functioning and development of a personality. Reduction it to one notion seems us to be an unproductive and illegal omission. Perhaps understanding and conceptualization of creativity will get its promotion

in relation to a self-determined activity of a personality, in particular with self-development. In any case, the conception of self-development as well as the conception of creativity in this case will be enriched and move us to a more constructive understanding of a problem of development of a personality in the whole.

Results of the research and discussion

To verify the hypothesis about the impact of personal creativity on self-development of a personality the empirical study has been conducted. 50 students aged 20-21 years of V.N. Karazin Kharkiv National University (29 – female, 21 – male) took part in it. The student age for the study of self-development has been selected because a number of authors (B.G. Ananiev, S.B. Kuzikova, etc.) believe that the formation of subject of self-development occurs in this age.

Methodical tools were: 1) Test of self-development resources (S.B. Kuzikova); 2) Test of personal creativity (E.E. Tunick). As the methods of processing the results such methods have been used: multiple linear regression analysis with stepwise method of independent variables entry, correlation analysis by Ch. Spearman, structural analysis by A.V. Karpov.

Multiple linear regression analysis with stepwise method of independent variables entry has revealed those components of personal creativity, which have a significant impact on the actualization of self-development resources. Thus, the Need of self-development is actualized under the influence of such component of creativity as Tendency to risk which is reflected in the regression equation (1). Quality of the model confirms relatively high $R^2 = 0,506$.

$$\text{Need of self-development} = 0,676 \cdot \text{Risk} + 28,4 \quad (1)$$

In other words, the subject who is capable to defend his/her ideas, paying no attention to the reaction of others, to set high goals and try to implement them, tend to learn new things or ideas is in the state of actualization of Need of self-development. He/she is aware of a mismatch between his/her real personal development and an ideal possible development. One can talk that Tendency to risk as the search of new, autonomy and goal-setting is a key factor of actualization of Need of self-development. It is also important to understand that self-development also involves certain risks, as change of a personality often causes negative feelings of the people around. It is difficult for them to accept changes in the behavior of the subject.

Equation (2) shows that Conditions of self-development which include self-identity, internality, presence of conscious purpose and life strategy are defined by component of personal creativity Complexity. Quality of the model confirms $R^2 = 0,5$.

$$\text{Conditions of self-development} = 0,517 \cdot \text{Complexity} + 30,9 \quad (2)$$

Thus, the subject who is oriented on cognizing complex phenomena, interested in complex things and ideas, the one who is persevering and sets challenges, offers complex solutions of the problem is in the state of actualization of conditions needed for self-development. In other words, the actual complexity of a problem, an adequate assessment of this complexity and finding adequate solutions of this problem are factors of actualization of conditions of self-development.

Equation (3) shows that the main condition of actualization of self-development Mechanisms (self-regulation and feedback) is Imagination of a personality. Quality of the model confirms $R^2 = 0,489$. So the ability to imagine what he/she has not perceived, something new,

something not present in the very experience provides actualization and flow of self-development mechanisms, its procedural component as an internal psychological resource of self-development.

$$\text{Mechanisms of self-development} = 0,262 \cdot \text{Imagination} + 34,5 \quad (3)$$

Finally, the equation (4) shows the regression model of the impact of the final index of creativity on the final index of actualization of self-development resources. Quality of the model confirms relatively high $R^2 = 0,633$.

$$\text{Actualization of self-development resources} = 0,43 \cdot \text{Creativity} + 91,3 \quad (4)$$

So, this equation confirms the hypothesis that creativity serves as a condition of actualization of self-development resources, allowing the subject to go beyond the frames of the external determination of development and to create new ways of activity.

However, to insight into the impact of creativity on self-development resources, defining it as an essential self-development condition it is insufficient to show its effect as an independent variable on the exact components of self-development. It requires a systematic approach, the penetration into the structure of relationships that ensures the integrity of self-development, disclosing of the changes undergone by the system of self-development under the influence of creativity. The structural analysis by A.V. Karpov allows us to solve this problem [11]. First of all, the sample has been divided into three subgroups according to the level of creativity (a subgroup with creativity below average, an average creativity subgroup and a subgroup with creativity above average). For each subgroup matrixes of intercorrelation between the components of self-development and creativity have been built using Spearman method. Further these matrixes have been characterized by three indices: coherence, differentiation and integration structure. Coherence structure index is a measure of consistency and coherence of components included in it. It is determined as a function of number of positive bonds in structure and their significance. Differentiation structure index is a measure of mismatch of components in structure, a degree of difference between the structural elements in their influence on its functioning. It is defined as a function of number and significance of negative bonds in structure. Under the integration structure we understand a degree of formation of structure as a whole, which has a certain combination of positive and negative bonds between elements of structure. To determine the integration structure index one need find residual between the coherence structure index and differentiation structure index. Sometimes, the integration structure index is also determined as a sum of all positive and negative bonds considering its significance. In our study, both methods of counting have been informative.

As seen from Table 1, the coherence structure index increases as the level of creativity rises from below average to average, but then falls when creativity reaches above average level. In other words, there is a relationship between the level of creativity and coherence of structure which has a form of an inverted U-shaped curve.

Table 1

Structural features of relationships between measures of creativity and actualization of self-development resources in subgroups with different levels of creativity

Index	Creativity below average	Average creativity	Creativity above average
Coherence structure index	13	28	17
Differentiation structure index	20	2	20
Integration structure index (as a difference)	-7	26	-3
Integration structure index (as a sum)	33	30	37

Concerning the differentiation of structure we have here an inverse relationship. Differentiation is higher in subgroups with higher level of creativity and below average level and is much less pronounced in subgroups with average creativity.

To insight into these patterns one can only by referring to integrity structure index. If one consider the ratio of indices of coherence and differentiation in the subgroup with below average creativity level, one can say that the structure of actualization of self-development resources in this subgroup is highly heterogeneous, because differentiation far exceeds coherence, it is not integral, in general, cannot be considered as a system.

In the subgroup with average creativity level everything is vice versa, coherence far exceeds differentiation. The structure of actualization of self-development resources is homogeneous, undifferentiated, highly related and therefore not able to perform effectively a variety of tasks which face the subject of self-development.

Only the structure of actualization of self-development resources in the subgroup with higher than average creativity level has the necessary balance of coherence and differentiation (integration index (calculated as the difference) = -3), it is possible to speak about the actual system-level organization. On one hand, such structure appears as integrity, and on the other hand it has a significant differentiation to perform complicated and diverse functions.

If we turn to integrity system index, taken as the sum of positive and negative bonds considering their significance, one can see an increase in system organization while high level of creativity. In other words, creativity does not only influence on the exact self-development resources, but defines its structural organization of their actualization.

Conclusions

Theoretical analysis of the problem of self-development of a personality and the empirical research of the impact of creativity on actualization of self-development resources allows us to conclude:

1) Self-development is a mode of development of a personality, characterized by his/her own ability to choose targets, forms, methods and means of development. Attributive property of self-development of a personality appears that it occurs at the points of discontinuity of determinism of being of a personality by external circumstances and unconscious desires. Taking

into account this fact, as well as the creative nature of self-development of a personality, one can conclude that one of essential conditions of it acts personal creativity.

2) The study showed that the exact components of personal creativity define actualization of the exact resources of self-development. Thus, Tendency to risk provides actualization of Need for self-development, because the search for something new, autonomy and goal setting are factors of discrepancy between ideal and real Self. As a Condition of self-development acts Complexity of the problem facing him/her. Subsequently, the ability to find an adequate way in a difficult situation to resolve it (creativity component Complexity) provides actualization of self-development resources. Imagination as an ability to imagine what has not been perceived, something new, something not given in the immediate experience provides actualization and flow of self-development Mechanisms, moreover it plays as a procedural component, and most probably acts as a key mechanism for personal transformation.

3) Creativity not only affects the exact resources of self-development, but also determines the structural organization of their actualization. So, in the subgroup with creativity below average the structure of self-development is not formed as an integral, it is heterogeneous and differentiated. In the subgroup with an average creativity, coherence prevails; structure is too homogeneous, undifferentiated. Only the structure of self-development resources in the subgroup with higher than average creativity level has the necessary balance of coherence and differentiation, so it is possible to speak about the actual system level of its organization. On one hand, such structure appears as integrity, and on the other hand it has a significant differentiation to perform complicated and diverse functions. In general, while increasing the level of personal creativity the level of organization of self-development level also increases.

References:

1. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. Москва, 1995. - С. 13
2. Леонтьев Д. А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в непредсказуемом мире. Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнотворчества. Кемерово, 2002. - С. 3-4
3. Сергеева Т. В. Эко-гуманистическое саморазвитие. Харьков, 2009. - С. 8
4. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. Москва, 2000. - С. 147
5. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному. Вопросы психологии. Москва, 2011. - С. 11-12
6. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт. Москва, 2010. - С. 199-201
7. Логинова И. О. Жизненное самоосуществление человека: системно-антропологический контекст: дис. д-ра психол. наук. Томск, 2010. - С. 6
8. Макшанов С. И., Хрящева Н.Ю. Барьеры проявления и пути развития креативности. Педагогическое обозрение. Новосибирск, 1994. - С. 110-112.
9. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва, 1996.
10. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы. Психология формирования и развития личности. Москва, 1981. - С. 11
11. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики. Москва, 2004.

*Samoylichenko Alexander K., Vladivostok State University
of Economics and Service, Student, Department of Philosophy and Psychology,
Chernyavskaya Valentina S. Vladivostok State University of Economics and Service,
Professor, Department of Philosophy and Psychology*

The development of metathinking subjects of design-education through reflective of information cross-technologies

Abstract: The paper presents the results of empirical research on the effectiveness of using a formative experiment as a means of developing a metathinking person on the example of the subjects of design education. Formative influence of organized procedure performed "round table" on demand designers in the labor market in terms of cross-situational center technology with elements of psychological counseling. Shows the steps of research methodology, statistics, dynamics of development levels and categories of metathinking.

Keywords: meta-thinking, reflection, formative experiment, design, students, metacognitive knowledge, metacognitive activity, competence

*Самойличенко Александр Константинович,
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса,
студент, кафедра философии и психологии,
Чернявская Валентина Станиславовна,
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса,
профессор, кафедра философии и психологии*

Развитие метамышления субъектов дизайн-образования средствами рефлексивных информационных кросс-технологий

Аннотация: В статье представлены результаты эмпирического исследования эффективности использования формирующего эксперимента как средства развития метамышления личности на примере субъектов дизайн-образования. Формирующим воздействием выступала организованная процедура «круглого стола» по проблемам востребованности дизайнеров на рынке труда в условиях кросс-технологий ситуационного центра с элементами психологического консультирования. Показаны этапы, методики исследования, статистические данные, динамика развития уровней и категорий метамышления.

Ключевые слова: метамышление, рефлексия, формирующий эксперимент, дизайн, студенты, метакогнитивное знание, метакогнитивная активность, компетенции, студенты, метакогнитивные знания, метакогнитивная активность, компетенции

Новое поколение выпускников вузов призвано решать проблемы, которые будут возникать в будущем. В условиях неопределённости такого высокого уровня особенно важно умение самостоятельно менять свой тип мышления для адекватного решения личных и профессиональных проблем. Для разрешения ситуации неопределённости такого рода необходимо переходить в ее разрешении на метауровень. Под метауровнем разрешения проблемы мы понимаем более общее понимание данной, проблемы, на котором она становится частным случаем. В таких ситуациях человек активно использует метамышление.

Метамышление – это психический процесс (второго порядка) обобщённого и опосредованного отражения субъектом своей субъектной когнитивной реальности в её существенных связях и отношениях с объективной действительностью и уже имеющимся знанием о себе. В общем понимании метамышление это способность человека познавать, анализировать и изменять собственный способ мышления. Т. е. метамышление имеет две основные функции: когнитивную (способность познавать и анализировать собственное мышление) и регулятивную (способность изменять собственный стиль мышления для того чтобы он оптимально подходил для проблемной ситуации).

Дизайн является, по сути дела, той формой деятельности, в которой открываются новые возможности проектирования и трансформации жизненного пространства[1].

Мышление дизайнеров предполагает предвосхищение будущего, необычных и оригинальных замыслов, обобщений, теорий, а также форм и идей. Мышление дизайнеров характеризуется способностью воплощать виртуальные идеи посредством языка в геометрические и пластические образы, решает функциональные, планировочные и конструктивные задачи. Их мышление включает в себя образные и художественные характеристики[1].

Дизайн, как профессиональная деятельность- уникальное по своей природе явление, ресурсом для реализации в котором может быть множество естественных качеств личности, в том числе и ценности личности. Вместе с тем процесс социальных изменений и глобальной информатизации существенным образом повлиял на личность и образование дизайнеров в вузе. Указанные изменения влияют на развитие инструментального оснащения обучения и профессиональной деятельности, однако, к сожалению, они влияют и на рост инструментальных ценностей в качестве профессиональных и личностных приоритетов.

Однако, на наш взгляд, сферы действия информационных технологий до сих пор недостаточно используются для развития существенных сторон развития личности профессионала, а также профессионального становления и развития студента. К таким сферам относятся: становление профессиональной идентичности, формирование ценностно-смысловой сферы личности будущего профессионала, развитие компетенций в разрешении социально-ориентированных, и, что особенно важно - (и часто сопровождает профессиональную деятельность)- слабо структурированных профессиональных задач. Консерватизм ключевых образовательных подходов позволил сохранить базовые когнитивные и нормативные основы профессионального образования. Вместе с тем, рефлексивные, гуманитарные подходы имеют большой потенциал в практической реализации с помощью новых информационных технологий, но, к сожалению, они не получили широкого внедрения развития. Ключевым психологическим механизмом реализации их в практике образования, как и любом другом развитии личности, является механизм рефлексии.

Подходы к рефлексии современных исследователей имеют как сходства, так и различия.

О.С. Анисимов определяет ее как «субъективный механизм, обеспечивающий появление и применение знаний о субъективной динамике и субъективных механизмах и их проявлениях, а затем- о действиях, в которые вовлечен человек, в ситуациях затруднений с направленностью на воспроизводство действий» [2, С.262-265]. Кроме того О.С. Анисимов дает и другое определение, связанное с действием коррекции [2, С.265].

И.Н. Семенов понимает рефлексия, как осознание и переосмысление человеком содержания своего сознания. Полагая, что студент может стать специалистом в том случае, когда умеет ставить перед собой цели своей жизнедеятельности, рефлексирова, перестраивая и реализуя их в процессе ее развития. Взаимосвязь целеобразования и рефлексии целей, по мнению И.Н. Семенова, обеспечивает превращение студента в активного, самостоятельного, ответственного субъекта профессиональной деятельности и саморазвивающейся личности. Исследователь постулирует необходимость применения рефлексивных социально-психологических методов в вузе [3].

А.В. Карпов развивая свой подход к рефлексии, отмечает гетерархическую организацию рефлексивных процессов; в основе ее развития полагает свойства сензитивности психики к самой себе, к своему содержанию. Ученый отмечает, две ее особенности: 1) рефлексивные процессы представлены в разных плоскостях метакогнитивной гетерархии, а традиционное понимание рефлексии фиксирует лишь метамышление; 2) свойство рефлексивности - видовое по отношению к более общему и атрибутивно присущему психике свойству самосензитивности – «чувствительности к себе» [4].

Согласно В.А. Лефевру, «рефлексия в ее традиционном философско-психологическом понимании – это способность встать в позицию «наблюдателя», «исследователя» или «контролера» по отношению к своему телу, своим действиям, своим мыслям». Рефлексия, по Лефевру, есть направленность человеческой души на самое себя. Она может быть выражена и по-другому: «Я думаю, что они думают, что я думаю...» [5]. Подход В.А. Лефевра в изучении рефлексии совместил этические взгляды и технологизацию. Он указывает на важность построения адекватной модели субъекта рефлексии, говоря, что успех рефлексивного управления в значительной мере зависит от качества той модели субъекта, которая используется при его проведении [5]. Подход В.А. Лефевра, на взгляд автора статьи оказался наиболее близок к конструкционизму, как гуманитарному подходу, в рамках которого существует перспективы социально-психологического конструирования реальности, в том числе при совмещении его с информатизацией, технологизацией.

Инициирование этого перспективного интегративного направления и реализация в рамках профессионального образования замечена лишь в рамках межрегионального научного сообщества, возглавляемого доктором технических наук, профессором В.А. Филимоновым [6].

Черета выборов и принятых решений, как в личной, так и в профессиональной среде обусловлена приоритетностью мотивов и ценностной структурой личности. Сформированность ценностной системы с одной стороны, с другой- являются определенной иерархией. Подобная иерархия определяется как мотивационное ядро личности, которая подвергается воздействиям внешней среды, в частности- системы образования, в наиболее сензитивный к этому период, когда субъекты наиболее

восприимчивы к осознанию, усвоению и реализации норм, форм и условий человеческой жизнедеятельности.

В связи с вышесказанным, для определения динамики метамышления субъектов дизайн образования целесообразным был выбор следующих методик: 1 методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности Скворцова Ю. В., Кашапов М. М. [7], опросник представлений о компетенциях дизайнеров В.С. Чернявская, модификация предпочтения с точки зрения значимости в профессиональном образовании ключевых компетенций специалистов-дизайнеров [8].

В нашем исследовании формирующий эксперимент представлял собой интеграционный синтез психологического консультирования и новых информационных кросс-технологий ситуационного центра.

Выборка (N=18) представляла собой испытуемых от 18 до 54 лет. К числу испытуемых относились студенты-дизайнеры (12 человек), дизайнеры-практики (в формирующем эксперименте представляли работодателей), дизайнеры-преподаватели.

Подобный способ формирования выборки обусловлен характером формирующего эксперимента в условиях кросс-технологий ситуационного центра.

Психологический смысл кросс-технологий заключается в последовательном развитии рефлексивных способностей. Сходство кросс-технологий с другими активными информационными методами обучения основано на принципе активизации умственной деятельности учащегося – как субъекта собственного учения. Особенности кросс-технологий составляют целенаправленные взаимодействия, «пересечения» различных систем: а) различные органы чувств: зрение, слух, кинестетика; б) левое и правое полушария мозга (рациональный и иррациональный аспекты); в) члены группы (коллектива): студенты, эксперты, тренеры; г) дисциплины: математика, информатика, физика, лингвистика, психология; д) культурные образцы (шаблоны) [9].

Такая организация процедуры позволяет развить у студентов не только междисциплинарные связи в обучении, но главное – формировать метамышление личности в целом.

Экспериментальное исследование можно разделить на 3 этапа:

1 этап – констатирующий эксперимент, направленный на установление существующих, на момент эксперимента, характеристик и свойств изучаемого явления.

2 этап – собственно формирующий эксперимент. Он реализуется с помощью специально построенной экспериментальной модели развивающих и формирующих воздействий («круглый стол» в условиях кросс-технологий ситуационного центра с элементами психологического консультирования).

3 этап – констатирующий эксперимент. "Контрольная" диагностика исследования – «снятие» эмпирических показателей динамики развития метамышления личности после проведенной процедуры формирующих воздействий.

План эксперимента можно представить в следующей схеме:

O1 X O2

Где O1 – первичная диагностика (до эксперимента), O2 – диагностика вторичная (после эксперимента), X – воздействие (круглый стол в условиях кросс-технологий ситуационного центра с элементами психологического консультирования).

Результаты исследования метамышления представлены в таблице 1 по двум шкалам «метакогнитивная активность» и «метакогнитивные знания».

Таблица 1 – Результаты диагностики метамышления личности до и после формирующего эксперимента

Шкалы измерения метамышления	До формирующего эксперимента	После формирующего эксперимента
Метакогнитивная активность	4,5	6,67
Метакогнитивное знание	6,83	6,83

В таблице 1 можно заметить рост уровня метакогнитивной активности после формирующего эксперимента с применением кросс-технологий ситуационного центра. Динамика прослеживается у 16 из 18 испытуемых. Самый низкий уровень метакогнитивной активности до формирующего эксперимента равен 1, самый высокий – 7. В то время как после эксперимента самым низким показателем является 4, а самым высоким 9.

Более того, разница между результатами «до» и «после» формирующего эксперимента подтверждена статистическими методами математической обработки данных. Для подтверждения статистической состоятельности различий показателей метакогнитивной активности использовался U-критерий Манна-Уитни, по результатам исследования выяснилось, что $U_{эмп.}$ равно 26, при $q = 0,01$ Данные результаты находятся в зоне значимости.

Для проверки статистической состоятельности различий показателей метакогнитивного знания использовался также U-критерий Манна-Уитни, по результатам исследования выяснилось, что $U_{эмп.}$ равно 68, следовательно, результаты находятся в зоне незначимости.

Для оценки представлений о компетенциях дизайнеров, испытуемым необходимо было оценить значимость предложенных в опроснике компетенций (информационная, коммуникационная, социально-правовая, самосовершенствования, деятельная, историко-культурная, художественная, графическая, технологическая, экономическая) исходя из 100 %.

Результаты диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования представлений студентов о значимости компетенций дизайнера для востребованности на рынке труда до и после формирующего эксперимента

№	Компетенция	До эксперимента	После эксперимента
1	Информационная	0,016	0,088
2	Коммуникативная	0,12	0,07
3	Социально - правовая	0,03	0,065
4	Самосовершенствования	0,028	0,1
5	Деятельностная	0,078	0,1
6	Историко-культурная	0,079	0,137
7	Художественная	0,099	0,12
8	Графическая	0,176	0,1
9	Технологическая и проектно - техническая	0,271	0,13
10	Экономическая	0,103	0,09

Как видно из представленных данных, в столбце «до эксперимента» среди испытуемых повышенной значимостью компетенций дизайнера для востребованности на рынке труда отличается технологическая и проектно-техническая (0,271) и графическая (0,176) компетенции (Табл. 2)

Среди наиболее низких результатов в контексте значимости для востребованности на рынке труда выделяются следующие компетенции: социально-правовая (0,03), самосовершенствования (0,028) и информационная (0,016) компетенции.

Динамика изменения приоритетов в представлении студентов о значимости компетенций прослеживается во всех представленных шкалах-компетенциях (неизменного количественного выражения приоритетов представления не обнаружено).

Динамика изменения прослеживается как в сторону повышения, так и в сторону понижения субъективной значимости профессиональной компетенции.

Так существенные изменения приоритетов в представлении студентов о значимости компетенций дизайнера для востребованности на рынке труда до и после формирующего эксперимента обнаружены в следующих видах компетенций: технологической и проектно-технической (-0,141), графической (-0,076), информационной (0,072) и самосовершенствования (0,072) компетенций.

Таким образом, можно заключить, что в процессе формирующего эксперимента в субъективном представлении студентов-дизайнеров компетенции в материаловедении, технологии промышленных материалов, принципах строительного и технического конструирования, технологических процессах изготовления и серийного производства, оборудования и инструментария, техниках изготовления, моделирования, макетирования понизили свою значимость в контексте востребованности на рынке труда.

На первых местах среди приоритетных компетенций у участников после формирующего эксперимента оказались компетенции в области эстетики, художественного творчества и художественной культуры, компетенции историко-культурного цикла, знания социологического и социально-психологического характера, позволяющие оказывать художественное воздействие на формирование эстетической среды и художественной культуры населения. Эти компетенции являются психологическим ресурсом решения творческих, исследовательских, организационно-методических и других задач.

Изменение отношения к уровням значимости разного типа компетенций студентов-дизайнеров «до» и «после» формирующего эксперимента может говорить об изменении иерархии ценностей связанной с личностно-профессиональной сферы субъектов дизайн-образования. Так как сама процедура диагностики представляла моделирование ситуации выбора. Выбор личности в профессиональной и в личной сфере определяется неслучайно, а под воздействием ценностно-мотивационной сферы личности. Однако говорить о динамике ценностей личности без соответствующих исследований невозможно.

Так же мы рассмотрели формирующий эксперимент как организованную процедуру развития базовых категорий метамышления личности. Представленная тенденция роста метакогнитивной активности до и после формирующего эксперимента подтверждает эффективность эксперимента.

Список литературы:

1. Никитина И.Е. Специфика дизайна как современного средства проектирования социокультурного пространства: автореф. дис. канд филос. наук. Ростов н/Д, 2007. – 26 с.
2. Анисимов О.С. Методологический словарь. Четвертое издание, дополненное и переработанное- М., 2008. 414 с.
3. Семенов И.Н., Аткишкина Е.В., Елисеенко А.С., Серегин К.С., Водопьянов Д.А. В кн.: Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования. Москва: Аналитика Родис, 2011. С. 161—188
4. Карпов А.В. Структурная организация рефлексивных процессов http://psychol.ras.ru/ponomarev/abstracts_rus/Sessions/Karpov.html [дата обращения 28.06.2014].
5. Лефевр В.А. Рефлексия. М Когито-Центр, 2003. - 486 с.
6. Филимонов В.А. Рефлексивный анализ и технологии ситуационного центра//Рефлексивные процессы и управление. Сб. материалов VIII Междун. симп. 18-19 октября 2011 г., Москва/ М.: «Когито-Центр», 2011, С. 251-253
7. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Ю.В. Пошехоновой; Яр ГУ.- Ярославль, 2012.- 384 с.
8. Чернявская В.С. Кленына А.Н. Дефицит компетенций будущего дизайнера-проблема адаптации на рынке труда Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2010. - № 4 (23). - С.153-155
9. Чернявская В. С. Кросс-технологии в профессиональном образовании. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2011

*Podoliak Natalia, Drohobych State Pedagogical University of Ivan Franko,
senior teacher, the Psychology Department*

Psychological characteristics of assertive and unassertive personalities

Abstract: The article deals with the research results of psychological features of assertive and unassertive individuals.

The "Test-questionnaire of assertiveness components" (TQAC) by O. P. Sannikova, O. I. Sannikov, N. M. Podoliak and The Sixteen Personality Factor Questionnaire (or 16-PF) by Raymond Cattell were used in order to realize the goal of the research. It was established that the indexes of assertiveness at the significant level correlate with such factors of personality, as self-strength, social boldness, self-sufficiency, extraversion, pragmatism and they are accompanied by the absence of suspiciousness, guilt-proneness, anxiety. Assertive personality is characterized by cheerfulness, self-confidence, callous to criticism, vigor, activity, spontaneity, adventurousness. Unassertive personality is characterized by emotional sensitiveness, emotional instability, they are easily distressed etc.

Keywords: assertiveness, assertive behavior, assertive personality.

*Подольяк Наталия, Дрогобычский государственный
педагогический университет имени Ивана Франко,
старший преподаватель, кафедра психологии*

Психологическая характеристика assertивных и неassertивных личностей

Аннотация: В данной статье представлены результаты исследования психологических особенностей assertивных и неassertивных лиц.

Для реализации цели исследования использовался "Тест-опросник компонентов assertивности" (ТОКАС), разработанный О. П. Санниковой, А. И. Санниковим, Н. М. Подольяк, и 16-PF личностный опросник Р. Кеттелла. Установлено, что показатели assertивности на значимом уровне коррелируют с такими факторами личности, как: сила "Я", социальная смелость, самодостаточность, экстраверсия, практичность и сопровождается отсутствием подозрительности, склонности к чувству вины, тревожности. Assertивной личности свойственны жизнерадостность, самоуверенность, нечувствительность к замечаниям, энергичность, активность, спонтанность, авантюризм. Неassertивные лица выявляют эмоциональную чувствительность, эмоциональную неустойчивость, легко огорчаются и тому подобное.

Ключевые слова: assertивность, assertивное поведение, assertивная личность.

Актуальность проблемы предопределена современными реалиями общественной

жизни, которые требуют от человека быть социально активным, смелым, инициативным, осознавать свои заслуги и возможности, уметь заявлять о себе, реализовывать собственные планы и раскрывать свои потенциальные возможности. Именно поэтому в последнее время в научных исследованиях все больше внимания уделяется изучению факторов, которые влияют на эффективность социального взаимодействия личности. Наличие выученной беспомощности, неумение оказывать сопротивление негативному влиянию, социальная некомпетентность, – становятся причиной неуверенного, пассивного, а порой агрессивного поведения. Неуверенность и агрессивность трактуют как две формы проявления неассертивности, тогда как ассертивность – такое свойство личности, которое дает возможность гибко изменять стратегию и планы поведения, достигать собственных целей с учетом интересов других людей. Ассертивность личности является одной из тех черт, которая может обеспечить оптимальное взаимодействие человека в обществе, достижение ею собственных жизненных целей, способствовать самосовершенствованию и саморазвитию.

Понятие "ассертивность" (от англ. assert – настаивать на своем) стало использоваться в связи с практическими потребностями в психотерапевтическом и психокоррекционном контексте. Именно в пределах психотерапевтических практик этот феномен и был выявлен. Сегодня проблема ассертивности является объектом исследования в менеджменте, конфликтологии, социологии, психологии управления, социальной психологии, психотерапии и тому подобное. В разных отраслях научного знания трактовка ассертивности имеет свою специфику, исходя из предмета конкретной науки.

Так конфликтология рассматривает ассертивность с точки зрения разрешения конфликтов конструктивным путем. Ассертивное поведение предусматривает четкое и лаконичное разъяснение своих требований и собственного поведения, способствует предотвращению конфликтных отношений между людьми.

В кадровом менеджменте ассертивность рассматривается как качество, которое необходимо для эффективного стиля руководства, создания и сохранения позитивного психологического климата в организации, принятия управленческих решений. Ассертивность трактуется как уверенность в себе и неконформность. В контексте проблемы уверенности при принятии решений ассертивность чаще всего трактуется как профессионально значимое качество руководителя.

В психологии термин "ассертивность" появился после публикации книги чешских авторов Веры Каппони и Томаша Новака и начал широко использоваться. Это понятие понимается как определенная личностная автономия, независимость от внешних влияний и оценок, способность к саморегуляции поведения и умение находить конструктивный выход из проблемных ситуаций в общении, способность к принятию самостоятельных решений, напористость, инициативность. При отсутствии ассертивности, как отмечают эти авторы, эффективность общения значительно снижается, возникают коммуникативные и психологические барьеры и конфликты, развиваются невротические состояния, затрудняется развитие личности [5].

В психологической литературе широко представлены тренинги ассертивности, направленные на овладение навыками ассертивного поведения, встречаются исследования возрастной динамики ассертивности и ее роли в некоторых видах профессиональной деятельности. В основном, научные исследования ассертивности направлены на изучение поведенческой составляющей этого феномена. Ассертивность рассматривается в контексте профессиональной деятельности (ассертивность менеджеров, учителей, медицинских

работников); в связи с особенными условиями адаптации (ассертивность в процессе адаптации военнослужащих, спортсменов, моряков); в связи с выработкой стратегий самоутверждения, самопрезентации, а также в контексте овладения практическими умениями и навыками асертивного поведения, коммуникативной компетентности, решения конфликтов, коррекции деструктивного взаимодействия, принятия решений [6].

В научных источниках есть подходы к асертивности как форме социального взаимодействия, которое противопоставляется агрессии и манипуляции; как механизму общения; как способу поведения в конфликтной ситуации, культуре диалога [7]. Ассертивность трактуется и как умение настаивать на своем, способность оптимально реагировать на критику и умение решительно говорить себе и другим "нет", если этого требуют обстоятельства, способность самостоятельно регулировать собственное поведение и отвечать за нее. Ассертивность это способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права и при этом не посягать на права других. Ассертивным называется открытое поведение, которое не наносит вреда другим людям и не унижает их достоинство [2]. В литературе встречаются определения асертивности как способа поведения, при котором человек знает, чего хочет и чего не хочет (по крайней мере, в конкретной ситуации), и может это четко сформулировать (без страха, колебаний, напряжения, иронии, сарказма и других форм нападения на противоположную сторону); не наносит никому вреда, уважает права других людей, но в то же время не позволяет "вить из себя веревки"; достигает желательной цели без манипуляции оппонентом и не применяет другие приемы эмоционального шантажа; умеет убедить других оказать помощь; в случае столкновения интересов способен договориться и найти компромиссное решение, которое удовлетворяет обе стороны. Ассертивность – уверенная защита своих интересов или своего взгляда с учетом интересов других людей.

В целом, при определении асертивности выделяют две основные группы исследований: первая направлена на изучение внешних проявлений асертивности (поведенческая модель успешного человека), вторая – на изучение внутренних ее проявлений (внутренний мир личности, ее экзистенциональное состояние, переживание и тому подобное).

Ассертивность – это свободное проявление своих желаний, интересов, убеждений, большая степень свободы в отстаивании своих прав, убежденность в собственной правоте, самоуважение и одновременно уважение людей, с которыми взаимодействуют, признанию за ними таких же прав. Ассертивное поведение проявляется: в умении строить отношения с другими в желательном направлении, то есть в социальных умениях; в умении обратиться к другим людям с просьбой; в умении ответить негативно по требованиям других, противостоять им; в самоуважении; в уверенности в себе (неуверенный человек сдерживает чувство через тревогу, склонен к переживанию чувства вины и проявляет недостаточные социальные навыки). Это качество является основой поведения, которое является "золотой серединой" между агрессивным и пассивным поведением [4].

В гуманистической психологии произошло окончательное разграничение асертивного и агрессивного поведения. Здесь асертивность понимается как комплексное образование в структуре "Я", которое тесно связано с самоактуализацией, потребностью в самоуправлении, сохранении собственной ценности, а также ощущением идентичности и внутренней согласованности. Представители этого направления рассматривают асертивность как неотъемлемую часть принятия себя, что предусматривает правильный самоанализ и адекватный уровень домогательств [8].

В качестве важных характеристик ассертивности выделяют адекватную самооценку, самоуважение, напористость, инициативность, ответственность и тому подобное. Ассертивность наблюдается при достижении цели. Соответственно, человек может повести себя в одной ситуации ассертивно, а в другой нет. Поэтому не существует чрезмерной ассертивности. Чрезмерная ассертивность – это агрессивность. Истинная ассертивность имеет такие поведенческие характеристики как открытость, прямота, честность и целесообразность [3].

В настоящей статье ассертивность рассматривается как сложное, многоуровневое свойство личности, которая характеризуется адекватной оценкой своего эмоционального состояния и поведения, автономией, независимостью от внешних влияний и оценок, способностью самостоятельно регулировать собственные чувства, мысли, поведение, отстаивать свои права одновременно с демонстрацией позитивного и почтительного отношения к другим людям.

Цель этого исследования – выявление соотношения между показателями ассертивности и факторами личности, диагностируемыми 16 - PF опросником Р. Кеттелла, и создание на основе качественного анализа психологических характеристик ассертивных и неассертивных лиц.

В исследовании участвовали 70 студентов 3-4 курсов государственного педагогического университета имени Ивана Франка (г. Дрогобыч). В качестве психодиагностического инструментария были использованы "Тест-опросник компонентов ассертивности" (ТОКАС), разработанный О. Санниковой, А. Санниковым, Н. Подоляк [7], и 16 - PF личностный опросник Р. Кеттелла. Для обработки результатов диагностики использовались статистические методы обработки данных: осуществлялся количественный (корреляционный), и качественный (метод "асов" и "профилей") анализ результатов.

Анализ корреляционных связей между качественными показателями ассертивности, диагностированными оригинальной методикой ТОКАС, и факторами личности по Р. Кеттеллу показал наличие множества отрицательных связей между двумя рядами изучаемых явлений. Параметры АсЕ (аффективный показатель ассертивности), АсП (поведенческий показатель), АсЗаг (общий показатель ассертивности) связаны отрицательно на 1% уровне с фактором L, а АсК (когнитивно-смысловой показатель) и АсКР (контрольно-регулятивный показатель) – отрицательно на 5% уровне выявили связь с этим фактором. Все показатели ассертивности связаны отрицательно на 1% уровне с фактором М и только АсКр – на 5% уровне. На 1% уровне все компоненты ассертивности выявили значимую отрицательную связь с фактором О и фактором Q4. Такой качественный показатель ассертивности как АсЕ выявил отрицательные связи на 1% уровне с факторами личности G, I, Q1. Параметры АсЕ и АсЗаг с фактором QII отрицательно связаны на 1% уровне значимости.

Некоторые факторы личности выявили положительные связи с показателями ассертивности. При детальном анализе выявленных связей оказалось, что все параметры ассертивности, кроме АсЕ, значимо положительно ($p \leq 0,01$) связаны с факторами А и Н. Положительно связаны ($p \leq 0,05$) такие показатели ассертивности как АсК, АсП и АсЗаг с фактором С.

Лишь один показатель АсК связан положительно на 5% уровне с фактором F. Параметры АсЕ, АсК и АсЗаг на 1% уровне значимости положительно связаны с фактором Q2. Показатели АсП и АсЗаг показали значимую связь с фактором QI на 1% и на 5% уровне,

соответственно. Отрицательные связи всех качественных показателей асертивности обнаружены с факторами L, M, O, Q4.

Следовательно, с помощью корреляционного анализа было установлено, что асертивность имеет значимые корреляционные связи с такими личностными паттернами, как Н(+), смелость, N(+), проницательность, С(+), сила "Я", Q2(+), самодостаточность, L(-), доверчивость, O(-), самоуверенность, Q4(-), расслабленность, QII(-), эмоциональная стабильность, QIV(+), независимость.

Низкий уровень асертивности сопровождается Н(-), робостью, N(-), наивностью, С(-), слабостью "Я", Q2(-), зависимостью от группы, L(+), подозрительностью, O(+), склонностью к чувству вины, Q4(+), напряженностью, QIII(+), тревожностью и QIV(-), покорностью.

Для выявления индивидуально-психологических особенностей асертивности, во-первых, осуществлялась группировка испытуемых по определенному признаку (в нашем случае – по степени проявления асертивности), во-вторых, у представителей выделенных групп изучались их психологические характеристики.

По результатам методики ТОКАС ("Тест-опросник компонентов асертивности"), предварительно были сгруппированы испытуемые с максимальной и минимальной выраженностью общего показателя асертивности и построены их профили факторов личности (по данным методики Р. Кеттелла).

Для дальнейшего анализа осуществлялась ранжирование наиболее выраженных факторов каждого профиля по их отклонению от средней линии ряда с уменьшением значений, что позволило упорядочить и описать индивидуально-психологические характеристики личности представителей каждой группы.

Представителей группы асертивных лиц характеризует отсутствие невротических симптомов, спокойствие, реалистичность в отношении к жизни, настойчивость. Такой человек не проявляет фанатичного беспокойства о состоянии здоровья, имеет постоянные интересы, умеет держать себя в руках – С(+). Эти люди самонадеянны, независимо мыслят, склонны к аскетизму, руководствуются собственными правилами поведения, авторитарные, не признают авторитетов (Е+); им присуща социальная смелость, спонтанность, авантюризм, активность в эмоциональной сфере, артистичность (Н+). Они независимы, склонны находить оригинальные собственные пути решения проблем, принимают самостоятельные решения, действуют самостоятельно, не склонны приспосабливаться к мнению окружающих, но не обязательно пытаются играть доминирующую роль в отношениях с другими. Нельзя считать, что люди им не нравятся, они просто не требуют их согласия и поддержки (Q2+). Асертивные личности веселые, жизнерадостные, самонадеянные, нечувствительные к замечаниям и упрекам, энергичные, активные, расслабленные – O(-).

Группу неасертивных лиц, прежде всего, характеризует склонность к чувству вины O(+). Это проявляется в печали, озабоченности, уязвимости, чувствительности к замечаниям, напряженности, ипохондричности. Неасертивным лицам свойственна высокая конформность, скромность, тактичность, робость, осторожность, доброжелательность, послушность. Такая личность не умеет отстаивать свою точку зрения, покорна, уступает другим, не верит у себя и свои способности, потому часто оказывается зависимой, принимает на себя вину, подчиняется всем обязанностям. Такая пассивность является причиной многих невротических состояний – С(-).

Неасертивная личность уклоняется от ответственности, не доводит дело до конца, тревожна, напряжена Q4(+). Подобные лица покорны, мягки, адаптивны, идут на уступки

другим, часто стремятся к навязчивому соблюдению корректности, правил Е(-). Неассертивные личности проявляют эмоциональную чувствительность, эмоциональную неустойчивость, легко огорчаются, имеют тенденцию к сильному контролю своих эмоций и стереотипному поведению, социально внимательны и щепетильны, проявляют самоуважение и беспокойство о социальной репутации (Q3+) .Эти люди в своем поведении ориентируются на групповое мнение, требуют постоянной поддержки, одобрения. Они предпочитают жить и работать вместе с другими людьми не потому, что это по товарищески, а потому, что у них отсутствуют инициатива и смелость в выборе собственной линии поведения – Q2(-).

Таким образом:

1. Эмпирически доказано существование значимых связей между показателями асертивности и показателями широкого круга свойств личности, диагностированных с помощью 16 - PF личностного опросника Р. Кеттелла. Установлено, что асертивность связана с такими свойствами личности как аффектотимия, сила "Я", социальная смелость, самодостаточность, экстраверсия, практичность.

2. Выявлены индивидуально-психологические особенности асертивности и изучены психологические характеристики "асертивной" и "неасертивной" личности.

Список литературы:

1. Alberti R. E. & Emmons M. E. Your perfekt Right: A Guide to Assertive Living. San Luis Obispo, 1990.
2. Salter A. Conditioned reflex therapy. New York, 1949.
3. Steven J. Stein, Howard E. Emotional Intelligence and Your Success. Stoddart Publishing Co. Ltd., 2000.
4. Wolpe J., Lazarus A. Behavior Therapy Techniques. New York, 1966.
5. Бишоп С. Тренинг асертивности. СПб., 2001. – С. 208.
6. Каппони В., Новак Т., Агарков А. В. Как делать все по-своему, или асертивность - в жизнь! СПб., 1995. – 192 с.
7. Санникова О. П., Санников А. И., Подоляк Н. М. Диагностика асертивности: результаты апробации методики "ТОКАС" // Наука и образование. №3/СХІІІ. Одесса, 2013. – С. 140-144.
8. Шостром Э. Человек-манипулятор / <http://www.koob.ru/shostrom/#books>.

Sannikov Alexander, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, candidate of psychological sciences, associate professor

Creativity as a decision-making factor

Annotation: The article presents the results of the research of personality properties in decision-making of creative and uncreative individuals.

The formation of a group of interrelated personality properties is established, including creativity, reflexivity and indexes of decision-making. The role of creativeness as a catalyst in the situation of making a decision, as a generator of variants of choice and an accelerator of analysis in the situation of making a decision is shown. A creative personality is characterized by decisiveness and purposefulness, creative thought, intuition, imagination, reflexivity and extroversion. An uncreative personality is defined by rigidity, impulsiveness, uncertainty, subject-active thinking and introversion.

Keywords: creativity, decision-making, psychology of choice.

Санников Александр, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, кандидат психологічних наук, доцент

Креативность как фактор принятия решения

Аннотация: В данной статье представлены результаты исследования личностных свойств принятия решений у креативных и не креативных лиц.

Установлено образование группы взаимосвязанных личностных свойств, включая креативность, рефлексивность и показатели принятия решений. Показана роль креативности как катализатора в ситуации принятия решений, генератора вариантов выбора, и ускорителя анализа в ситуации принятия решения. Креативной личности свойственны решительность и целеустремленность, творческое мышление, интуиция, воображение, рефлексивность, экстраверсия. Для не креативной личности характерны ригидность, импульсивность, нерешительность, предметно-действенное мышление и интроверсия.

Ключевые слова: креативность, принятие решения, психология выбора.

Одним из ярких индивидуальных качеств личности является креативность [Э] свойство, которое определяет гибкое и конструктивное восприятие, мышление и поведение человека. Оно играет большую роль в решении разного рода профессиональных задач и является важным компонентом мышления. Необходимость нахождения наилучшего решения из спектра возможных вариантов в сложной социальной ситуации с опорой на креативность является для личности даже более важной. Креативность может выражаться не только в нахождении новых видов деятельности для некоторой существующей профессиональной группы, в поиске новых и плодотворных в практическом плане способов взаимодействия с людьми, – она может выступать и в случае разрешения конфликтных ситуаций. Креативность особенно становится значимой в современном экономически нестабильном обществе, когда взаимодействие с окружающей социальной

средой требует от личности сверхбыстрого, мгновенного реагирования в виде проявления креативности в принятии решения [2].

Исследование данной проблемы приобретает все большую актуальность в наше время, когда одним из важнейших ресурсов личности становится время. Снижение дефицита времени, отводимого на принятие решения, возможно несколькими путями, одним из которых является активизация креативного потенциала личности. Взаимоотношения креативности и принятия решений становятся предметом дискуссии, но при всех вариациях понимания и креативности, и принятия решения, можно предположить их взаимосвязь при возникновении экстремальных, жестких условий выполнения задач профессиональной деятельности.

Нами была поставлена задача – изучить связи между креативностью мышления, креативностью личности, личностными свойствами принятия решения и рефлексивностью; при этом предполагалось сопоставление этих связей в контексте разведения креативности мышления и личности. В качестве гипотезы нами было выдвинуто предположение, согласно которому именно креативность является ведущим фактором принятия решения.

Определение ограниченного числа и значимости факторов, влияющих на принятие решения [1], и, в первую очередь, характера взаимосвязей креативности и личностных факторов принятия решений, обусловило проведение эксперимента по изучению как личностных характеристик испытуемых, так и взаимосвязей между ними.

Эмпирическое исследование проводилось в несколько этапов. На первом, подготовительном этапе, определялись логика и направление исследования, обосновывалась выборка исследуемых. Была сформирована группа в количестве 82 человек разного пола из слушателей факультета переподготовки по специальности "Психология" Пивденноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского. Возраст испытуемых составил от 22,5 до 47 лет. Среди них были специалисты, имеющие различную квалификацию, подготовку и опыт профессиональной деятельности (педагоги, экономисты, менеджеры, инженеры, и т. п.).

На втором этапе был отобран ряд психодиагностических методик, которые отвечают цели и задачам исследования, требованиям надежности и валидности и обеспечивают сбор, обработку и интерпретацию полученных результатов. На третьем этапе проведено эмпирическое исследование – тестирование, в процессе которого был использован комплекс диагностических тестов: методика диагностики "Типа мышления" [5], методика измерения "Креативности личности" [2], методика "Определения уровня развития рефлексивности" [4], методика "Опросник принятия решений" [3], методика "Индикатор типа личности" [8].

Обработка результатов эмпирического исследования выполнена с использованием компьютерного комплекса программ SPSS 13.0. При обработке был использован количественный анализ (корреляционный) и качественный анализ (метод "профилей" и метод "асов") полученных эмпирических данных. Рассмотрим результаты корреляционного анализа.

Анализ корреляционных связей показателей типа мышления (по методике Г. В. Резапкиной), креативности личности (по методике Н. Ф. Вишняковой), рефлексивности (по методике А. В. Карпова), показателей принятия решений личностью (по методике Г. Айзенка, модификация Е. П. Ильина) и показателей индикатора типа личности (по методике И. Майерс – К. Бриггс, МБТИ) выявил некоторые закономерности:

1. Подтвердились закономерные связи показателей опросника принятия решений [6]. Решительность связана положительной значимой связью с целеустремленностью (0,507 на 0,01% уровне) и негативно с ригидностью (-0,299 на 0,05% уровне). Решительность предполагает быструю и энергичную реакцию на ситуацию, обдуманность и рациональность, разумную осторожность при принятии решения, самостоятельность, настойчивость в осуществлении принятого решения. В свою очередь, именно

целеустремленность обеспечивает целенаправленное построение стратегии достижения цели, прогнозирование будущего, прагматичность в выборе цели, активизирует принятие решений по ее достижению. Негативная отрицательная связь с ригидностью обусловлена затрудненностью ригидных (вплоть до полной неспособности) изменять намеченную программу деятельности, плана действий или принятие решения в условиях, объективно требующих их перестройки. Решения под влиянием новых обстоятельств ригидными принимаются крайне трудно, очень медленно, с большим нервно-психическим напряжением.

2. Показатели принятия решений связаны с креативностью личности положительно – целенаправленность с творческим мышлением (0,238 на 0,05% уровне значимости) и воображением (0,232 на 0,05% уровне значимости), и импульсивность в принятии решений связана негативно с оригинальностью (-0,237 на 0,05% уровне значимости).

3. Рефлексивность продемонстрировала позитивные связи с показателями креативности личности - с оригинальностью, воображением (0,227 и 0,236 на 0,05% уровне значимости, соответственно) и эмоциональностью (0,311 на 0,01% уровне значимости), а также негативно - с показателем предметно-действенного мышления (-0,331 на 0,01% уровне значимости). Если учесть, что предметно-действенное мышление свойственно людям дела (они усваивают информацию через движения, обычно они имеют хорошую координацию движений, их руками создан весь предметный мир, который окружает нас), то становится понятной негативная связь такого уровня значимости. Рефлексивность как свойство личности активизирует переработку информации, ее оценку, обеспечивает прогнозирование развития событий во внутреннем плане, который полностью противоречит самой сути предметного мышления. Из показателей креативности мы обнаруживаем отрицательную связь воображения и предметно-действенного мышления (-0,265 на 0,05% уровне значимости), что может быть интерпретировано этой же причиной.

4. Показатели методики МБТИ образовали пары с противоположным знаком E – I, S – N, T – F и J – P. В соответствии со знаком показателя методики МБТИ распределились и связи с соответствующими показателями опросника принятия решений. Так показатель решительности связан положительно с экстраверсией и отрицательно с интроверсией (0,338 и -0,338 на 0,01% уровне значимости, соответственно), показатель целеустремленности связан положительно с решающим типом личности и отрицательно с воспринимающим типом (0,461 и -0,461 на 0,01% уровне значимости, соответственно), показатель ригидности связан положительно с интроверсией и отрицательно с экстраверсией (0,278 и -0,278 на 0,05% уровне значимости, соответственно), показатель импульсивности связан положительно с с воспринимающим типом личности и отрицательно с решающим типом личности (0,282 и -0,282 на 0,05% уровне значимости, соответственно).

5. Исходя из анализа психологического содержания типов, их смысловой наполненности, обнаруживаются закономерные связи показателей типов личности между собой, причем внутри соответствующих пар друг с другом – негативно. Появляются две группы показателей одинаковой направленности изменений: а) группа S, T, J; и б) группа N, F, P. Сенсорный тип личности (S-тип) связан положительно с мыслительным (T) и решающим (J) типом (0,337 и 0,344 на 0,01% уровне значимости, соответственно), интуитивный тип (N) – положительно связан с чувствующим (F) и воспринимающим (P) типом (0,337 и 0,344 на 0,01% уровне значимости, соответственно).

6. Большинство показателей креативности личности связано между собой положительно, что свидетельствует об адекватности параметров выделенной автором теоретической модели, показателям реальной креативности личности. Так показатель творческого мышления личности связан положительными связями с любознательностью, оригинальностью и интуицией (0,413, 0,423 и 0,423 на 0,01% уровне значимости, соответственно); с показателем воображения и творческим отношением к профессии

(0,279 и 0,280 на 0,05% уровне значимости, соответственно). Кроме того, отдельные показатели креативности личности связаны положительно с типом личности в целом, чувство юмора с интуицией положительно (0,278 на 0,05% уровне значимости), но негативно с сенсорным типом (-0,278 на 0,05% уровне значимости).

7. Наконец, большинство показателей мышления индивида связано между собой положительно, что свидетельствует о соответствии теоретически корректно выделенной идеальной структуры компонентам реальной структуры мышления личности. Так показатели предметно-действенного мышления связаны положительной значимой связью с показателями абстрактно-символического мышления и креативностью мышления (0,452 и 0,506 на 0,01% уровне значимости, соответственно), показатели словесно-логического мышления связаны положительной значимой связью с показателями наглядно-образного мышления и креативностью мышления (0,623 и 0,460 на 0,01% уровне значимости, соответственно), показатель наглядно-образного мышления связан положительной значимой связью с креативностью мышления (0,277 на 0,05% уровне).

Вместе с тем, не обнаружено значимых связей между креативностью личности и типом мышления, за исключением отрицательной связи воображения и предметно-действенного мышления (-0,265 на 0,05% уровне значимости). Обобщение рассмотренных зависимостей показывает, что связь креативности личности и типа мышления носит ортогональный характер. Частично это может быть объяснено тем, что измерение методик ориентировано на различные уровни субъекта: если методика "Тип мышления" измеряет компоненты мышления как психического процесса, дает оценку форм и способов преобразования информации, то методика "Креативность" – уровень сформированности входящих личностных свойств, образующих интегральную характеристику.

Исходя из основной задачи исследования, для нас наибольший интерес представляют закономерные связи и отличия креативности от других личностных свойств, и прежде всего показатели принятия решения. Для этого с помощью метода асов из выборки были отобраны испытуемые, попавшие в 1 и 4 квартили распределения по показателю креативности личности (сравнение осуществлялось по средневзвешенной величине интегрального показателя креативности личности, рассчитанного по данным методики Н. Ф. Вишняковой). Используемый в качественном анализе метод профилей, позволяет сравнить средние показатели 1 и 4 квартилей выделенных групп испытуемых по всем методикам.

Рассмотрим профили личностных свойств в группах, отличающихся высокими и низкими значениями креативности личности.

I. Статистика подтверждает наблюдения зарубежных психологов, что креативных в составе группы менее 1/10 (7 из 82 испытуемых). Сравнительный анализ креативных и не креативных личностей по данным методики Н. Ф. Вишняковой показал: а) у креативных все показатели выражены значительно и намного превышают среднюю линию ряда группы; б) наибольшую выраженность получили интуиция (8,8 балла), эмоциональность, эмпатия (8,3 балла). Такая картина является характерной именно для этой группы – именно психологам свойственно предугадывать поведение и реакции клиентов, сопереживать переживаемым ими проблемам, осуществлять поиск и продумывать способы их преодоления. Значения остальных показателей креативности личности – творческое мышление, любознательность, оригинальность, воображение, чувство юмора и творческое отношение к профессии превышают среднюю линию ряда группы (7,1 балла и выше).

II. Анализ показателей мышления показал: а) у креативной личности все показатели мышления более выражены и превышают среднюю линию ряда группы; б) наибольшую выраженность получило словесно-логическое мышление (50,4 балла), наглядно-образное (48,8 балла) и показатели креативности (творческое мышление – 43,5 балла). Такая картина отражает закономерность, характерную именно для данной выборки, – психологам свойственны развитый вербальный интеллект, они обладают способностью к

представлению того, что было (рефлексия прошлого) или что еще будет (рефлексия будущего), они творчески мыслят, находят нестандартные приемы и способы принятия решения, создают оригинальные методы решения психологических задач.

III. Рассмотрение показателей личностных факторов принятия решения в группах, отличающихся высокими и низкими значениями креативности личности, демонстрирует следующие тенденции: а) в группе креативных личностей показатели решительности (36,8 балла) и целенаправленности (31,9 балла) более выражены и превышают среднюю линию ряда группы. Креативность в данном случае обеспечивает устойчивость показателей продуктивности выбора и эффективности принимаемых решений. Креативность влияет также на выбор стратегии достижения цели, обеспечивает поиск вариантов решения и выбор одной из альтернатив, прогнозирование вариантов развития последствий принимаемого решения; б) у креативных обнаружен низкий уровень импульсивности, что свидетельствует об отсутствии спонтанности в ходе анализа и оценки альтернатив решения, о выраженном личностном самоконтроле, взвешенности принимаемых решений, о стремлении к независимости в выборе, глубоком понимании последствий принимаемых решений. При низких значениях импульсивности (29,3 балла) все гипотезы проверяются и многократно уточняются, решение принимается на основе тщательного анализа признаков альтернативных объектов и средовых условий, что сводит к минимуму ошибки по истечении тщательного предшествующего анализа. Низкие значения показателя ригидности (15 баллов) показывают, что креативность обеспечивает легкое переключение личности принимающей решения с одной установки на другую, эффективный учет при принятии решений малейших изменений внешних обстоятельств, креативность обеспечивает готовность к вариациям плана и программы решения в соответствии с изменениями ситуации.

IV. Анализ выявил более высокие значения рефлексивности в группе, отличающейся высокими значениями креативности личности (137,5 по сравнению со 123,5 баллов). Это факт показывает, что рефлексивность органично сплетена с креативностью личности. Креативная личность лучше оценивает и анализирует имеющийся опыт, не допускает повторных ошибок в аналогичных ситуациях принятия решений, оценивает возможные последствия неправильного или неэффективного выбора.

V. Анализ показателей типа личности (по методике МБТИ) в группах, отличающихся высокими и низкими значениями креативности подтверждает, что зависимость отличия между креативными и менее креативными частично обусловлена "ведущим типом" личности. Так для креативной личности является характерным принятие такого решения, в котором учитываются и межличностные отношения, и вдохновение и потенциальные возможности личности. Их внимание сосредоточено на тех, кто их окружает, и они прекрасно понимают, кто чего от них ожидает. Их богатое воображение и вдохновляющая натура выражают себя очень конкретно и организованно, что позволяет им осуществлять свои фантазии, за счет способности к интуитивному предвидению развития ситуации, внимательного и заботливого отношения к позиции всех участников.

Результаты проведенного исследования взаимосвязи креативности и личностных показателей принятия решения, корреляционного и качественного анализа полученных результатов, позволяют высказать следующие соображения:

1. Креативность включает комплекс интеллектуальных, эмоциональных и личностных особенностей, способствует нестандартному и нешаблонному представлению ситуации выбора, реализует генерацию оригинальных идей и анализ выдвигаемых вариантов решения, обеспечивает выбор личностью наиболее оптимальной для данных условий стратегии и тактик принятия решений.

2. Креативность как интегральное свойство личности выполняет по отношению к личностным свойствам принятия решения роль своеобразного катализатора, обеспечивая не только поддержку мышления в генерировании вариантов решения, но и ускорение их анализа. Креативность "встречает" ситуацию, требующую принятия решения,

активизирует мышление для получения необходимых возможных вариантов, при возникновении сложности обеспечивает поиск и выдвижение "нестандартного", "нетривиального" варианта решения или равноценной альтернативы выбора.

3. Однонаправленное изменение креативности, рефлексивности, личности показателей принятия решений подтверждает предположение о "склеивании" качеств, их группировании в симптомокомплексы свойств-черт [7], совместно выполняющих заданную функцию – принятие решения.

Список литературы:

1. Sannikov A. On the construction of meaningful decision-making model // Proceedings of the 1st European Conference on Education and Applied Psychology. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2014. P. 107–112.
2. Вишнякова, Н. Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения. Минск, 1995. – 239 с.
3. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб., 2008. – 432 с.
4. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. – 45–57.
5. Резапкина Г. В. Отбор в профильные классы. Москва, 2006. – 124 с.
6. Санников А. И. Личностные аспекты принятия решений профессионалом // Наука і освіта. 2013. №7/СХVII. – С. 217–222.
7. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности. Одесса, 1995. – 364 с.
8. Танаев В., Карнаух И. Практическая психология управления. Москва, 2003. – 307 с.

*Simbara Amara, Peoples' Friendship University of Russia,
Post graduate student, the Faculty of Ecology*

PSYCHOPHYSIOLOGICAL ADAPTATION AND LEVEL OF STRESSFUL TENSION OF THE AFRICAN STUDENTS AT THE INITIAL GRADE LEVEL IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract: In article results of own researches on features of psycho physiological adaptation and level of stressful tension of students from the countries of Africa on the initial period of training are given in system of a higher educational institution of Russia. The analysis of the obtained data allowed revealing extent of psycho physiological adaptation and level of stressful tension which meets at students from Africa during training at Capital University.

Keywords: African students, stressful tension, environment, adaptation process, the higher education, megalopolis.

*Симбара Амара, Российский университет дружбы народов,
аспирант, экологический факультет*

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ И УРОВЕНЬ СТРЕССОВОГО НАПРЯЖЕНИЯ АФРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ НА ПЕРВОНАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация: В статье приводятся результаты собственных исследований по особенностям психофизиологической адаптации и уровню стрессового напряжения студентов из стран Африки на первоначальном периоде обучения в системе высшего учебного заведения России. Анализ полученных данных позволил выявить степень психофизиологической адаптации и уровень стрессового напряжения, которое встречается у студентов из Африки во время обучения в столичном университете.

Ключевые слова: африканские студенты, стрессовое напряжение, окружающая среда, адаптационный процесс, высшее образование, мегаполис.

Постановка научной проблемы и ее значение. В связи с ростом образовательной миграции, связанные с процессами глобализации растет поток иностранных студентов желающие получить качественное образование за рубежом. Россия представляет большой

интерес для многих иностранных абитуриентов из стран Азии, Африки и Латинской Америки, которые хотят получить современное качественное образование [1].

Вместе с этим Россия имеет достаточно значимые различия во многих сферах жизни. Здесь можно выделить различие в климате, социально-экономическом развитии, политике, культуре, образования [2]. В связи с этим на начальном этапе обучения в высшей школе возникает необходимость учитывать целый ряд факторов, таких, как национально-психологические особенности иностранных студентов, их культурная и религиозная совместимость, степень удаленности их родного языка от русского и другие [2]. Без учета этих особенностей в этот период национально-психологических особенностей личности иностранных студентов не стоит ожидать эффективного и успешного адаптационного процесса [3,4]

Анализ научной литературы по проблемам адаптации африканских мигрантов, стресс рассматривается как важный этап, который является неизбежным спутником адаптационных процессов любого мигранта [5]. Основными факторами, вызывающими рост стрессового напряжения, обычно считают две группы факторов: *объективные* (социально-экономические, и климатические условия) и *субъективные* (мотивы, установки и т. д.) [6].

Понятие «стресс» было введено Гансом Селье (H.Selye) опубликовавшим книгу под названием «Стресс жизни». Селье определил стресс «как совокупность ответов на представления организма давлению или напряжению от окружающей среды» [4, с. 67].

Организация и методы исследования. Данное пилотажное исследование, проводилось с сентября 2012 по май 2013 года, и было направлено на изучение стрессовых реакций среди африканских студентов (Нигерия, Марокко, Мали) приехавших и обучающихся в Российский университет дружбы народов (РУДН) на подготовительном факультете. Исследуемая выборка состояла из 79 человек (53 юношей и 26 девушек) возраста от 18,7 до 20,4 лет.

В качестве исследовательского инструментария нами были использованы анкета, куда вошли комплекс социально – экономических вопросов, направленных на изучение адаптационных процессов и африканских студентов. Анкеты были переведены на французский и английский языки и адаптированы для прибывших африканских студентов. Было использовано также психофизиологическое тестирования с помощью аппаратно-програмного комплекса «УПФТ Психофизиолог 1-30» («Медиком», Таганрог). В течение учебного года проводились психофизиологические тестирования (вариационная кардиоинтерваллометрия) на предмет выявления уровня воздействий стрессовых реакций на сердечно-сосудистую систему африканских студентов подготовительного факультета.

Полученные результаты и их обсуждение. Наше исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе проводилось анкетирование и обработка полученных результатов. На втором этапе – психофизиологическое тестирование.

Анкетирование. Анализ анкетных показал воздействие стресс факторов окружающей среды, которые значимо влияли на адаптационные процессы африканских студентов в РУДН, представлены в табл. 1.

Среднегрупповые показатели относительных величин и ранжирование факторов окружающей среды, влияющие на адаптацию африканских студентов (n=79)

Факторы	Ранг	Число ответивших, %
Климатический	1	79,3
Адаптация к новой педагогической системе	2	73,1
Межличностное общение	3	70,2
Социально-бытовой	4	61,5
Личностно-психологический	5	60,1
Жизнь в интернациональном общежитии	6	51,3

Из таблицы видно, что наиболее стрессируемым фактором для африканских студентов подготовительного факультета был климатический (приспособления к суровой зиме), на который «отреагировали» 79,3%, затем адаптация к новой педагогической системе 73,1% и сложности межличностного общения с иностранными студентами (языковой барьер) 70,2%

Необходимо отметить, что 10,4% студентов-африканцев заявили, что им не под силу справиться с возникшими трудностями. У этих студентов отмечались депрессия. Многие студенты (69,1%) отмечали стрессовую реакцию на суровый климат, непривычную пищу и одежду, определенными стереотипами об африканцах, существующими в Москве. Русская зима явилась необычной для многих африканцев, в частности студентов из Мали.

Изучение адаптации африканских студентов к московскому мегаполису позволило выделить основные трудности, связанные со стрессом. Так у большей части студентов, у 61,5% африканских учащихся, стресс был вызван сложностями изучения русского языка; 42,2% африканских студентов связало их с проблемой в общении с русскими людьми как представителями другой культуры, и 34,1% студентов связывает его с проблемами в учебе.

Проблемы с жильем (проживание в общежитии) также вызывали стресс у 32,8% студентов из Африки; 51,4% респондентов связывают причину стресса с изменением в питании (непривычная пища). Достаточный высокий стресс вызывают ситуации с расистским поведением местного населения в отношении студентов из Африки [3,6].

Наши данные согласуются с результатами М. А. Ивановой (2000), исследовавшая тревожность как стрессогенный фактор в адаптации иностранных студентов в учебной группе (интернациональной или мононациональной) [3]. Исследователь отмечает, что знание национально-этнических особенностей студентов при психо-эмоциональном реагировании (тревожность, агрессивность, уровень стрессового напряжения) в группе, дает преподавателю возможность помогать более успешной адаптации студентов к учебной деятельности [7,10]. Так для студентов с высоким уровнем тревожности

необходима положительная оценка окружающих: земляков, одногруппников, преподавателей [8,9].

Психофизиологическое исследование. Психофизиологическое тестирование стрессового реагирования показало следующую картину годовой динамики адаптационных процессов африканских студентов. Как видно из таблицы 2, 3 все данные по вариабельности сердечного ритма у африканских студентов подготовительного факультета показывают «оптимальное» и «близко к оптимальному» зоны значений в течение осенне-зимнего семестра. Однако начало первой, зимней сессии наблюдается рост стрессового напряжения у студентов из Африки, которое отмечается как значимое ухудшение по показателям кардиоритма. Например, у большинства (69,7%) отмечена тахикардия (MO_{RR} (мс)), выраженная аритмия (CKO_{RR} (мс)), по оставшимся другим показателям ($VSR, LSR, TR, LF/HF, ИН, ПАРС$) состояние кардиосистемы студентов можно отнести как «предельно-допустимое» (табл. 2).

Таблица 2

Динамика показателей вариабельности сердечного ритма африканских студентов подготовительного факультета (n=79)

Показатели	Начало семестра (осенне-зимний)	экзаменационная сессия (зимняя)	экзаменационная сессия (летняя)
MO_{RR} (мс)	833,2	642,1	599,1
CKO_{RR} (мс)	31,4	73,6	62,5
VSR (отн.ед.)	0,69	0,21	0,11
LSR (ранг)	4	2	2
TR (мс ²)	2144	1123	823
LF/HF (отн.ед.)	1,9	0,89	0,68
$ИН$ (отн.ед.)	84,2	320	479
$ПАРС$ (абс.знач)	1	6	8

Примечание: MO_{RR} -математическое ожидание; CKO_{RR} -среднеквадратичное отклонение; VSR – оценка функционального состояния; LSR –уровень функционального состояния; TR – показатель суммарной мощности спектра; LF/HF – отношение индексов дыхательных волн первого порядка и дыхательных волн; $ИН$ – индекс напряжения; $ПАРС$ -показатель адекватности регуляторных систем.

Такая же тенденция значимого стрессового реагирования отмечается у африканских студентов подготовительного факультета в период летней экзаменационной сессии. Так например, у большинства (81,4%) присутствует тахикардия (MO_{RR} (мс)), выраженная аритмия (CKO_{RR} (мс)), по оставшимся другим показателям ($VSR, LSR,$

TR,LF/HF,ИН,ПАРС) состояние кардиосистемы студентов относят как «предельно-допустимое».

В период семестровых занятий наблюдается у африканских студентов подготовительного факультета адекватный уровень стрессовых реакций и состояние кардиосистемы находятся в зоне «близкое к оптимальному».

Полученные результаты позволили выделить у африканских студентов подготовительного факультета три вида стрессовой реакции в московском мегаполисе: *адекватный, нейтральный и дистрессовый уровень*.

Заключение. На первоначальном этапе обучения в вузе, когда иностранные учащиеся еще не овладели стандартом поведения, откуда еще не совсем знакомы с российской культурой и пока не готовы принять духовные и культурные ценности русского народа, важным адаптационным механизмом является этническая идентичность студента. На этом этапе необходимо научить иностранного студента к сосуществованию в едином коллективе (группа, учебный поток, факультет) представителей разных национальностей [11-14].

Наши исследования в рамках изучения комплексной адаптации учащейся молодежи в условиях столичного мегаполиса показывают, что в большей части студенты из Африки испытывает наибольшие трудности в процессе адаптации, которые, как правило, вызваны стрессогенными факторами окружающей среды (природно-климатическими и социально-культурными), что затрудняет или делает невозможным приспособление и часто порождает желание скорее уехать [15-16].

Список литературы

1. Арсеньев, Д. Г. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов / Д. Г. Арсеньев, А. В. Зинковский, М. А. Иванова. - СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. - С. 45-60.
2. Глебов В.В. Процессы академической адаптации иностранных студентов к процессу вузовского образования в России //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2012. № 5. С. 8-10.
3. Иванова, М. А. Тревожность как фактор адаптации иностранных студентов к учебной группе / М. А. Иванова // Проблемы и перспективы подготовки иностранных граждан в вузах России на рубеже третьего тысячелетия: материалы Международной научно-практич. конф. - Липецк, 2000. - С. 12.
4. Selye H. Du reve a la decouverte. Paris, 1973.
5. Beiser, M., Wood, M., Barwick, C., Berry, J.W., deCosta, G., Milne, W., Fantino, A.M., Ganesan, S., Lee, C., Tousignant, M., Naidoo, J., Prince, R., & Vela, E. (1988). After the door has been opened: Mental health issues affecting immigrants and refugees in Canada. Ottawa: Ministries of Multiculturalism and Citizenship, and Health and Welfare
6. Глебов В.В. Информационные технологии в системе социально-гигиенического мониторинга. //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2013. № 2. С. 53-56.
7. Berry, J.W. (2001). A psychology of immigration. Journal of Social Issues 57, P 611– 627.
8. Глебов В.В. Состояние двигательной активности студентов в условиях обучения в столичном вузе // Спортивный психолог №3(27) 2012-С.85-89

9. Глебов В.В. Уровень пищевого и психофизиологического состояния студентов в условиях крупного города // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2012. № 2. С. 45-50.
10. Глебов В.В. Процессы академической адаптации иностранных студентов к процессу вузовского образования в России // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2012. № 5. С. 8-10.
11. Глебов В.В., Аракелов Г.Г. Психофизиологические характеристики формирования дезадаптации у студентов в условиях мегаполиса // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: материалы IV Международной науч.-практич. конф. (Челябинск, 8-9 октября 2012 г.). – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. С. 163-165
12. Родионова О.М. Состояние здоровья студентов из различных регионов России и студентов РУДН за 1995-2010 гг. // Экономика природопользования. 2010. № 5. С. 110-120.
13. Глебов В.В., Аникина Е.В., Рязанцева М.А. Различные подходы изучения адаптационных механизмов человека // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 5. С. 135-136.
14. Родионова О.М. Эндозкологическая болезнь как следствие экологического кризиса. // Экономика природопользования. 2010. № 5. С. 120-126.
15. Родионова О.М. Формирование эндозкологического сознания и ответственности за собственное здоровье студентов вуза. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2008. № 3. С. 89-96.
16. Агаджанян Н.А., Баевский Р.М., Берсенева А.П. Проблемы адаптации и учение о здоровье: Учеб. пособие. – М.: Изд-во РУДН, 2006.– 284 с.

*Androsovykh Ksenya,
Research Fellow, Department for Planning Aptitude Development
of the Institute for Intellectually Gifted Children with the National Academy of
Pedagogical Sciences of Ukraine, Post-graduate student of the T. Shevchenko Kyiv National
University, Psychology Faculty, Kyiv*

Analysis of social adaptation depending on the psychic states of vocational school first-year students

Abstract: The paper analyses the criteria of social adaptation depending on the psychic states of vocational school first-year students.

Keywords: adaptability, emotional comfort, self-acceptance, domination, anxiety, frustration, rigidity, aggressiveness.

Життя людини від самого початку і до кінця є адаптацією до середовища. *Соціальна адаптація* – це інтеграція людини в суспільство, у процесі якої відбувається формування самосвідомості й рольової поведінки, здатності до самоконтролю й адекватних зв'язків та відношень. Психологічна адаптація здійснюється шляхом пристосування людини до наявних у суспільстві вимог у процесі узгодження індивідуальних цінностей і переконань та суспільних норм.

Соціальна адаптація – активний процес пристосування до соціального середовища, спрямований на збереження й формування оптимального балансу між особою, її внутрішнім станом і навколишнім середовищем тут і тепер та з перспективою майбутнього. Успішність адаптації залежить не стільки від особливостей та об'єктивних властивостей ситуації, скільки від особливостей та наявності індивідуальних ресурсів, адекватності й ефективності стратегій їхнього застосування: здатність до адаптації є інстинктом життя та набутими навичками [1; 2].

Наукові дослідження проблеми соціально-психологічної взаємодії особистості і суспільства, функціонування особистості у великих і малих соціальних групах, пошуки дієвих методів впливу на процес соціалізації особистості присвячували як зарубіжні (А.Асмолов, Г. Андрєєва, Ч. Кулі, Г. Мід, Дж. Морено, Р. Немов, Б. Паригін, А.Петровський, А. Свенцицький, Г. Тард, Дж. Хоуманс, О. Шорохова та ін.), так і вітчизняні вчені (О. Власова, О. Донцов, Є. Кузьмін, Р. Кричевський, М. Пірен та ін.).

Вироблення наукових принципів соціальної адаптації молоді і соціальних перспектив її функціонування є важливим завданням соціальної психології. В Україні окремі аспекти цієї проблеми досліджувалися в рамках психофізіології, загальної психології, соціальної психології, педагогіки (І. Бондаренко, О. Борисенко, О.Васильченко, О. Власова, П. Зільберман, О. Каганов, О. Кокун, С. Кулик, В.Невмержицький, В. Розов, А. Скрипко, В. Струкуленко).

Діагностування соціально-психологічної адаптації 251 студента професійного ліцею ми здійснювали за методикою «Дослідження соціально- психологічної адаптації»

К. Роджерса – Р. Даймонда [3]. Отримані дані за критеріями соціально-психологічної адаптації (адаптація, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність, прагнення домінувати та есканізм) подано у табл. 1.

Таблиця 1.

Показники соціально-психологічної адаптації досліджуваних

	Критерії соціально-психологічної адаптації					
	Адаптивність	Прийняття себе	Прийняття інших	Емоційний комфорт	Внутрішній контроль	Прагнення домінувати
Середні значення	115,95	19,54	34,83	21,54	37,52	8,00
Стандартне відхилення	26,921	5,249	8,661	5,753	11,018	3,079

Як видно з табл. 1, загалом у досліджуваних спостерігаються середні значення за всіма показниками, окрім прийняття себе та прийняття інших. Щодо показника прийняття себе середні показники виявились нижче норми, а за показником прийняття інших – вище. На нашу думку, це пов'язано з характеристиками, які детермінують успішність соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників в умовах професійного ліцею. А саме: соціально-комунікативна активність, тривожність, фрустрація, ригідність та агресивність (див. табл. 2).

Таблиця 2.

Розподіл характеристик соціально-психологічної адаптації ()

	Характеристики соціально-психологічної адаптації			
	Тривожність	Фрустрація	Ригідність	Агресивність
Середні значення	6,42	6,25	7,13	7,58
Стандартне відхилення	2,210	2,596	2,781	2,302

З метою визначення означених характеристик було використано методику Г.Айзенка «Самооцінка психічних станів» [4]. За всіма критеріями спостерігаються низькі значення.

Подальші наші кроки були спрямовані на виявлення зв'язку між шкалами вищезгаданих методик. Для цього проведено кореляційний аналіз (див. табл. 3).

Результати кореляційного зв'язку

Критерії соціально-психологічної адаптації	Характеристики соціально-психологічної адаптації			
	Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність
Адаптивність	0,09	0,026	0,088	0,228*
Деадаптивність	0,159	0,363**	0,332**	0,363**
Прийняття себе	0,231*	0,133	0,276*	0,083
Неприйняття себе	0,127	0,436**	0,242*	0,195
Прийняття інших	0,077	0,069	0,153	-0,003
Неприйняття інших	0,161	0,171	0,227	0,214
Емоційний комфорт	0,093	0,131	0,243*	0,121
Емоційний дискомфорт	0,173	0,302	0,279	0,341
Внутрішній контроль	0,054	0,009	0,159	0,068
Зовнішній контроль	0,080	0,280*	0,418**	0,380**
Домінування	0,166	0,323**	0,577**	0,367**

Аналіз кореляцій між показниками соціально-психологічної адаптації та самооцінки психічних станів дає нам змогу стверджувати про існування слабкого позитивного кореляційного зв'язку дезадаптивності з фрустрацією ($r=0,363$) та ригідністю ($r=0,332$). Логічним є припущення, що ригідність як відносно стала психологічна риса є одним з чинників, а фрустрація – наслідком дезадаптивності студентів-першокурсників до умов начального закладу.

Ригідність характеризується незмінністю поведінки, переконань, поглядів, навіть якщо вони розходяться і не відповідають реальній обстановці. Все це призводить до дезадаптивності, тобто до неспроможності пристосуватись до незвичних умов професійного ліцею, в які потрапляє першокурсник. Деадаптивність, в свою чергу, призводить до ситуації неможливості задоволення тих чи інших потреб, результатом чого є стан фрустрації.

Слабкий кореляційний зв'язок між прийняттям себе та агресивністю ($r=0,276$, $\text{sig}=0,017$) можна пояснити тим, що основними складовими компонентами прийняття себе є адекватна самооцінка та самоцінність. Останні можуть впливати на активну позицію особистості у відстоюванні своїх прав та бажань. У такому контексті така залежність між рівнем прийняттям себе та агресивністю має навіть позитивний сенс.

Неприйняття себе має статистично значущу сильну позитивну кореляцію з фрустрацією ($r=0,436$, $sig=0,01$). Цілком зрозуміло, що те, наскільки особистість не приймає себе, сильно впливає на рівень її фрустрованості, оскільки неприйняття себе позбавляє її потенційних ресурсів для реального рішення проблемної ситуації, що призводить до стану фрустрації. Але слід звернути увагу на зворотній зв'язок – від того, наскільки сильна у людини фрустрація щодо певної ситуації, залежить те, наскільки сильно вона не приймає себе, адже фрустрація є свого роду відмовою від ситуації та від себе в цій ситуації.

Емоційний дискомфорт має позитивні кореляції з фрустрацією ($r=0,302$, $sig=0,08$), ригідністю ($r=0,279$, $sig=0,015$) та агресивністю ($r=0,341$, $sig=0,03$). Емоційний дискомфорт – це стан, який переживається як незрозумілий, тяжкий, здатний порушити звичайну, нормальну діяльність та проявляється тривогою, неспокоєм, страхом, афективною напруженістю, невпевненістю у собі, надмірною заклопотаністю, пригніченістю, похмурими передчуттями. Одна з основних функцій негативних емоцій – повідомлення про виникнення проблемної ситуації, з якої треба знайти вихід. А фрустрація є саме проблемною ситуацією, при якій не задовольняються ті чи інші потреби.

Ще однією реакцією на проблемну ситуацію є агресія, до якою схильні долучатись більш агресивні особи. Враховуючи що більшість вибірки становлять низькоагресивні та середньоагресивні особи, кореляційний зв'язок слабкої сили між агресивністю та емоційним дискомфортом бачиться логічним.

Ригідність – це нечутливість особистості до змін. Невідповідність поведінки новим умовам призводить до відповідного емоційного реагування, результатом якого є емоційний дискомфорт.

Зовнішній контроль має позитивні зв'язки з фрустрацією ($r=0,280$, $sig=0,002$), агресивністю ($r=0,418$, $sig=0,001$), та ригідністю ($r=0,380$, $sig=0,002$). Цілком ймовірно, що особа, яка аналізує свою вчинки через призму оточуючого світу, більш схильна до потрапляння у фрустраційну ситуацію, оскільки фрустрація, по суті, є невідповідністю зовнішніх умов внутрішнім потребам. Коли особа із зовнішнім контролем потрапляє у фрустраційну ситуацію, найпоширенішою реакцією є агресія – спрямованість на зовнішній блокуючий об'єкт. Цим можна пояснити зв'язок зовнішнього контролю з агресивністю. Зовнішній контроль, порівняно із внутрішнім, є менш гнучким механізмом адаптації до динамічних умов, оскільки не передбачає залучення значних внутрішніх психічних ресурсів. Тому зв'язок зовнішнього контролю з ригідністю бачиться логічним.

Домінування має слабкі позитивні зв'язки з фрустрацією ($r=0,323$, $sig = 0,042$) та ригідністю ($r=0,367$, $sig = 0,001$) та позитивний зв'язок середньої сили з агресивністю ($r=0,577$, $sig = 0,001$).

Один з проявів домінування – схильність нав'язувати свою думку оточуючим і відповідно не приймати до уваги думки інших людей, чим і пояснюється зв'язок з ригідністю. Тісний зв'язок агресивності з домінуванням бачиться логічним, оскільки домінування, по суті, є однією з форм агресивності. Враховуючи, що домінування не завжди ефективно сприяє налагодженню міжособистісних стосунків, досить вірогідним є схильність до потрапляння у фрустраційну ситуацію. Цим пояснюється зв'язок домінування з фрустрацією.

Отже, нами були виявлені наявні кореляційні зв'язки між критеріями соціальної адаптації та певними психічними станами учнів-першокурсників. Аналіз цих даних дає нам змогу для побудови ефективної програми тренінгових занять з урахуванням виявлених закономірностей. Наше подальше дослідження спрямоване на впровадження в навчальний процес серії тренінгових занять для підвищення соціально-психологічної адаптації першокурсників професійного ліцею та перевірки ефективності цієї програми.

Список літератури:

1. Галецька І. Самоефективність у структурі соціально-психологічної адаптації // Вісник Львівського університету. Сер. "Філософські науки", 2003. Вип. 5. – С. 433–442.
2. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. – New York, 1997. – 605 p.
3. Лемак М. В., Петрище В. Ю. Методичне видання Психологу для роботи. Діагностичні методики./ Ужгород Видовництво Олександри Гаркуші. – 2011
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 2002. – С.141–45.

Kornienko Anzelika, the Federal state budget educational establishment of higher professional education “The Khakas State University named after N.F. Katanov”, the teacher of the chair of psychological-pedagogical education

The professional successfulness of sales managers: criterias, predictors, clusters

Annotation: This article is devoted to the description of criterias and predictors of professional successfulness. The criterias and predictors of professional successfulness of sales managers are defined in the article. The criterias and predictors of professional successfulness of sales managers were carried out on the basis of the evaluation 360°. The clusters of professional successfulness were selected empirically. The clusters of professional successfulness reveal the constructs of successful and unsuccessful sales managers.

Key-words: professional success, professional successfulness, social capital, criterias of professional successfulness, predictors of professional successfulness, clusters of professional successfulness.

Корниенко Анжелика, ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», старший преподаватель кафедры психолого-педагогического образования

Профессиональная успешность менеджеров по продажам: критерии, предикторы, кластеры

Аннотация: Данная статья посвящена описанию критериев и предикторов профессиональной успешности. Определены критерии и предикторы профессиональной успешности менеджеров по продажам, разработанные на основе оценки 360°. Эмпирически выделены кластеры профессиональной успешности, раскрывающие конструкты успешных и неуспешных менеджеров по продажам.

Ключевые слова: профессиональный успех, профессиональная успешность, социальный капитал, критерии профессиональной успешности, предикторы профессиональной успешности, кластеры профессиональной успешности.

Любую профессиональную деятельность можно рассматривать как успешную или неуспешную, если сопоставлять ее с репрезентативными эталонами качества выполнения деятельности. За эталоны чаще всего принимают определенные теоретически или эмпирически выделенные критерии профессиональной успешности, а также объективно наблюдаемые признаки поведения (предикторы) успешного менеджера по продажам.

В современных зарубежных источниках под профессиональным успехом принято понимать комплекс позитивных результатов, являющихся следствием достижений всей

карьеры человека, как в психологическом плане, так и в плане объективных профессиональных результатов.

Под профессиональным успехом понимается совокупность позитивных результатов, накопленных в течение всего карьерного пути [7].

В работе Э. Хьюга, было предложено разделение на объективный и субъективный виды карьеры и, соответственно, профессиональный успех. Аналогичную дифференциацию в отношении профессионального успеха осуществил Дж. Ван Мааненом [9].

Профессиональный успех рассматривался в концепции социального (человеческого) капитала Дж. Коулманом [8]. При этом социальный капитал определяется как включенность личности в систему социальных взаимодействий, которые облегчают ему функционирование в профессиональной среде и способствуют быстрому продвижению в карьерном росте.

В отечественной психологии также сложились различные подходы к пониманию понятия «профессиональная успешность», были выделены и описаны различные критерии и условия, детерминирующие исследуемое понятие.

М.А. Дмитриева определяла профессиональную успешность как высокую производительность труда, безошибочность профессиональных действий, а также усилия затраченные человеком для получения эффективного результата [3].

А.В. Либин рассматривает профессиональный успех в рамках вектора жизненного успеха, интегрирующего и результирующего как личный, так и профессиональный успех человека. А.В.Либин определяет вектор жизненного успеха личности как совокупность векторов личностного успеха, как степени самосовершенствования человека, и профессионального успеха, проявленного в карьерном росте [5].

И.В. Арндачук считает, что профессиональная успешность является критерием профессиональной самореализации, как совокупность личных и профессиональных достижений [1].

Интегральный подход к пониманию профессиональной успешности предполагает определение через внешний и внутренний комплекс оценки результата, а именно, объективных и субъективных критериев профессиональной успешности (В.А. Толочек, Е.П. Четвергова и др.).

Следовательно, под профессиональной успешностью в данном исследовании мы будем понимать личностный потенциал, обусловленный интегративными личностными инвариантами, сопровождающийся проживанием личностных достижений в контексте истории профессиональной деятельности и возникающее на векторной основе стремление к успеху и профессиональному развитию.

Несмотря на глубину и качество проведенных исследований в зарубежной и отечественной психологии, трактовка понятия «профессиональная успешность» неоднозначно, что затрудняет процесс выделения критериев и факторов, позволяющих детально описать изучаемый феномен.

Цель исследования: определить роль личности в профессиональной успешности менеджеров по продажам.

Материал и методы исследования.

Выборка исследования составила 261 человек: экспериментальная группа (успешные менеджеры по продажам) - 83 чел., контрольная группа (неуспешные менеджеры по продажам) – 72 чел.

В эмпирической части исследования были использованы следующие методики: САТ Э.Шострома в адаптации Л.Я.Гозмана, Ю.Е.Алешинной, М.В.Загикой и М.В.Кроз; методика диагностики удовлетворённости трудом А.В. Батрашева; мотивационный тест Х.Хекхаузена, в адаптации Л.Н. Собчик; модифицированная методика репертуарных решеток Дж. Келли; методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда, адаптированный Е. С. Михайловой; СЖО, в адаптации Д.А. Леонтьева; СРІ Г.Гоуха в адаптации Н.А. Графининой и Н.В. Тарабриной; характерологический опросник К. Леонгарда – Г. Шмишека.

А также в эмпирической части исследования были разработаны: анкета «Критерии профессиональной успешности менеджеров по продажам» и схема наблюдения за предикторами поведения успешных менеджеров по продажам. На основе критериальной дифференциации выделены уровни успешности менеджеров по продажам: низкий, базовый, высокий.

А) экономическая успешность: расширение клиентской базы; расширение рынка сбыта; увеличение объема продаж; качество выполняемой работы; эффективность использования рабочего времени.

Б) социальная успешность: социальный статус; удовлетворенность отношениями с коллегами; удовлетворенность отношениями с начальством; благоприятный социально-психологический климат в коллективе; удовлетворенность заработной платой.

В) психологическая успешность: получение удовольствия от работы; уровень самоактуализации личности; возможность карьерного роста; стремление к профессиональному саморазвитию; стремление к самосовершенствованию.

Г) трудовая успешность: умение вести переговоры; владение профессиональными компетенциями; умение убеждать; уровень профессиональных знаний; организаторские и коммуникативные способности.

Автором были выделены предикторы поведения успешного менеджера по продажам, которые выявлялись на основе интервью с администрацией, собственно менеджерами по продажам и теоретическими исследованиями в области менеджмента продаж. К таким поведенческим предикторам мы отнесли: гибкость поведения, ассертивность, энергичность, инициативность, мобильность, экспрессивность, интерес к общению.

1. Гибкость – как способность изменять и подстраивать поведение в соответствии с воздействиями и условиями внешней среды, проявляется в широком спектре паттернов поведения. Профессиональная и личностная гибкость рассматривается как один из факторов успешности в работах А.В.Морева, Ю.А. Карачаковой, А.Г.Ковалева и др.

2. Ассертивность как способность человека самостоятельно принимать решения, вне зависимости от внешних оценок и воздействий, а также нести ответственность за принятые решения и уважать мнение других людей.

3. Энергичность предполагает высокую работоспособность, при отсутствии симптомов утомления и нервного перенапряжения, выносливость, как в физическом плане, так и в психическом. Существует такое понятие, как высокий коэффициент энергии (VQ), считается одним из основных критериев лидерских качеств.

4. Инициативность – как способность к предприимчивости, а также готовность к принятию на себя системы обязательств и ответственности для достижения поставленных целей. Факторы инициативного поведения также описаны в работе И.А. Коверзневой [4].

5. Мобильность – способность легко и быстро перемещаться в пространстве, для реализации значимых целей, связанных с профессиональной деятельностью. Мобильность рассматривалась как фактор успеха в трудах С. Липсета и Р. Бендикса, П. Блау и О. Данкена, Д. Фезермана и Р. Хаузера.

6. Экспрессивность выражается в проявлении эмоций, активной жестикуляции, выразительной мимике и способности открыто выражать свои переживания.

7. Интерес к общению как способность проявлять заинтересованность и участие в процессе коммуникации, активно выражать обратную связь, поддерживать рапорт в проблемных ситуациях.

В эмпирической части исследования была разработана модель профессиональной успешности менеджеров по продажам, разработанная с помощью кластерного и регрессионного анализа [2]. Кластерный анализ позволил оценить характер связи между объектами шкалирования в модифицированном тесте репертуарных решеток.

На основе выделенных Е.П. Ермолаевой инвариант описывающих профессиональную идентичность и профессиональный маргинализм, мы модифицировали тест репертуарных решеток Дж. Келли. Критерий профессиональной идентичности определяет уровень значимости профессии в системе жизненных экзистенциалов личности, как средства для реализации своих потребностей и личного потенциала. Данный критерий, с точки зрения Ю.П. Поваренкова, оценивается на основе субъективных индикаторов профессиональной успешности: удовлетворенность собственным социальным статусом, выбранной профессией, отношениями с коллективом, начальством и др. [6].

В кластерном дереве успешных менеджеров по продажам выделяется три основных кластера. Первый кластер составляют конструкты: консолидация, развитие, активная деятельность (близость связи 0,20-0,30). Можно сделать вывод, что данные конструкты наиболее взаимосвязаны и обусловлены, консолидация, как принятие профессиональных норм сообщества и психологическая значимость для менеджера по продажам профессии, взаимосвязана с личностным и профессиональным развитием и активной деятельностью в сфере продаж (см. рис.1).

Во второй кластер входят конструкты: стаж работы более 3 лет, ассертивное поведение, удовлетворенность работой (близость связи 0,25-0,30). Соответственно, длительный стаж работы может свидетельствовать об удовлетворенности работой и проявленном ассертивном поведении, как способность человека самостоятельно принимать решения, вне зависимости от внешних оценок и воздействий, а также нести ответственность за принятые решения и уважать мнение других людей.

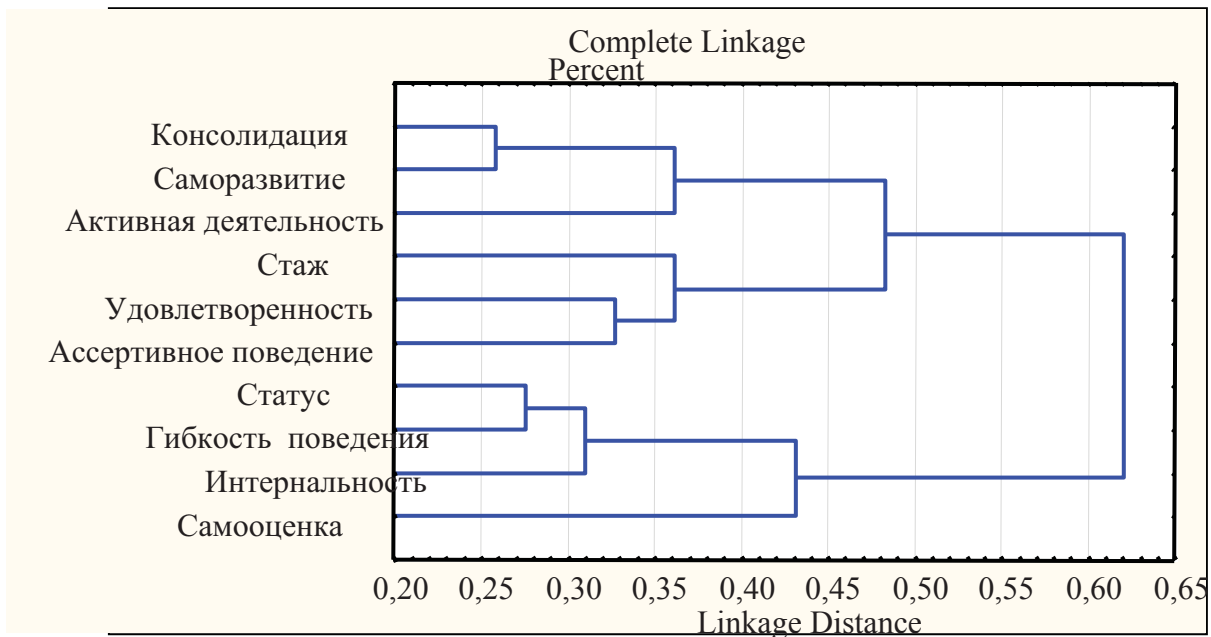


Рис. 1. Полные связи, выделенные методом дальнего соседа по кластеру (успешные менеджеры по продажам)

Третий кластер включает конструкты: высокий социальный статус, гибкость поведения, внутренний локус контроля (близость связи 0,20-0,30).

Можно предположить, что высокий социальный статус у успешных менеджеров по продажам детерминирован интернальностью, т.е. способностью принимать ответственность за свои поступки и события, происходящие в жизни на себя и гибкостью поведения.

В кластерном анализе неуспешных менеджеров по продажам можно выделить два основных кластера (см. рис. 2). Первый кластер составляют конструкты: отстраненность, низкий социальный статус, «потребление профессии» (близость связи 0,4-0,5).

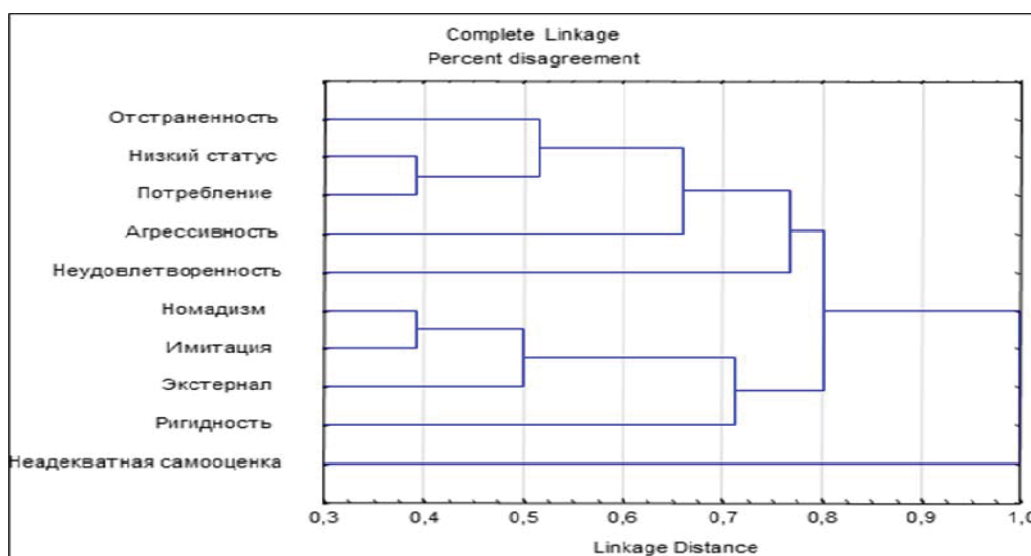


Рис. 2. Полные связи, выделенные методом дальнего соседа по кластеру (неуспешные менеджеры по продажам).

Следовательно, отстраненность как «ощущение себя на периферии профессионального пространства», чувство дистанцированности от социальных процессов и коллектива, сопровождается низким социальным статусом и «потреблением профессии» как реализация личных целей в профессиональном пространстве. Во второй кластер входят такие конструкты как: номадизм, имитация деятельности, ригидность, экстернальность (близость связи 0,4-0,7).

Выводы. Анализ обзорных работ, монографий и авторефератов диссертаций показал, что исследования проявлений профессиональной успешности имеют давнюю историю изучения в зарубежных исследованиях (с 30-х г. 20 века). В отечественных работах традиция изучения профессиональной успешности прослеживаются с 60-70-х гг. 20 века и опирается на фундаментальные труды западных ученых (А. Маслоу, Э.Эриксона, Дж. МакКелланда, Дж.Г.Гринхауса и др.).

Выделенные критерии и предикторы профессиональной успешности находятся в динамической многомерной взаимосвязи с личностным потенциалом менеджера по продажам, и образуют сложную структурированную систему, проявляющуюся в субъективных переживаниях и объективно наблюдаемую в профессиональных достижениях. Деятельность представляет собой сферу влияния, обуславливающую и корректирующую личностный потенциал менеджера по продажам, в виде обратной связи и профессиональных достижений. Личность погружена в деятельность, личностные качества опосредованы деятельностью и проявлены в ней.

Кластерный анализ подтверждает связь, существующую между выделенными автором конструктами в выборке успешных и неуспешных менеджеров по продажам, и значимость критерия профессиональной идентичности - маргинальности, выделенного Е.П. Ермолаевой для построения модели профессиональной успешности менеджеров по продажам.

Список литературы:

1. Арндачук, И.В. Структурно-функциональная организация профессионализма личности в научно-педагогической деятельности: дис... кад. психол. наук/ И.В. Арндачук. Саратов, 2008. - 211 с.
2. Бусыгина, И.С., Корниенко, А.В. Модель профессиональной успешности менеджеров по продажам/ И.С. Бусыгина, А.В. Корниенко // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2014. - № 1. Серия «Психология». – Том 7. – С. 28-33.
3. Дмитриева, М.А. Психология труда и инженерная психология / М.А. Дмитриева, А.А. Крылов, А.И. Нафтульев. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1979. – 134 с.
4. Коверзнева, И. А. Психология активности и поведения/И.А. Коверзнева. Минск: изд-во МИУ, 2010. – 316 с.
5. Либин, А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций/А.В. Либин. М.: Смысл, 2000.— 549 с.
6. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека/ Ю.П. Поваренков. М.: Изд-во УРАО, 2002.- 160 с.
7. Хаммер Я.С. Профессиональный успех и его детерминанты // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 147—153.
8. Coleman J.S. Foundations of social theory. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 1990. P. 118.
9. Van Maanen J. Experiencing organization: Notes on the meaning of careers and socialization // Van Maanen J. (ed.). Organizational careers: Some new perspectives. N.Y.: Wiley, 1977. P. 15—45.

*Vasilenko Ann, Eastern Federal University of Russia,
Professor, Department of Educational Psychology,
School of Pedagogies, Ussuriisk*

Self-actualization of a personality

Abstract: The article deals with phenomenological peculiarities self-actualization of their personalities. The author focuses on ambiguity, multidirectionality and reversibility of self-actualization trends.

Keywords: self-actualization, value systems, phenomenological properties, universal criteria, variable criteria.

*Василенко Анна, Дальневосточный
федеральный университет в России, доцент,
кандидат психологических наук, кафедра психологии образования,
Школа педагогики, Уссурийск*

Самоактуализация личности

Аннотация: В статье рассматриваются феноменологические особенности самоактуализации личности. В центре внимания неоднозначность, разнонаправленность и обратимость тенденций самоактуализации.

Ключевые слова: самоактуализация, ценностные ориентации, феноменологические особенности, универсальные критерии, вариативные критерии.

В данной статье проблема профессиональной самоактуализации исследуется в контексте основных идей Р. Ассаджиоли, Дж. Бьюдженталя, Л.Ф. Вязниковой, Г.П. Звенигородской, Р. Лэйнга, А.Маслоу, Л.М. Митиной, Р.Мэя, Ф. Пёрлза, Б.Ш. Раджниша, К.Роджерса, Э.Э. Сыманюк, В. Франкла, К. Хорни, Э. Шостром, К. Штайнер. Опираясь на экзистенциально-гуманистический подход и психосинтез, можно сформулировать *феноменологические особенности личностно-профессионального развития*: неизбежность непостоянства характеристик из-за процессуальности в развитии целостной системы, наличие периодов прогресса и регресса, динамичность и нелинейность. Перечисленные подходы рассматривают категории экзистенциальной позиции, воодушевлённости, сопричастности, опыт идентификации субъектом «себя» как личности, систему личностных смыслов. Наравне со значимостью определения общих критериев самоактуализации необходимо учитывать уникальность экзистенциальной ситуации каждого человека.

Экзистенциальная позиция субъекта проявляется в характере предпочитаемых взаимоотношений с людьми, в типе профессионального взаимодействия. Во многих исследованиях феномен самоактуализации упускается понимание самоактуализации в

качестве *особого мотивационного состояния* личности, которое непрерывно, многогранно, постоянно развивается. Периоды прогресса неизбежно чередуются с периодами временной остановки личностного роста и, даже, возврата к прежним ступеням. В процессе самоактуализации, в том числе профессиональной, участвуют взаимно пересекающиеся мотивационные комплексы: иерархия системы смысложизненных ориентаций, собственная концепция жизни, направленность личности, значимость бытийных ценностей.

Самоактуализация в профессиях системы «человек-человек» предполагает профессиональное самоосуществление и социальную интеграцию через *реализацию* в труде как личностных, так и общественных смыслов. Если рассматривать самоактуализацию личности в контексте теорий Р. Ассаждиоли, А. Маслоу, Р. Мэя, к её критериям также следует относить: интенциональность, трансцендентность, личностный рост, просоциальную этико-философскую позицию, социальную интегрированность, центрированность, конгруэнтность, эмоциональное благополучие, воодушевлённость. Перечисленные критерии универсальны и они определяют новые тенденции самоактуализации, так как сами состоят из гибкой системы вариативных взаимозаменяемых и взаимодополняющих факторов.

Например, просоциальная направленность личности включает в себя альтруистичность и стремление к нравственному, личностному, профессиональному самосовершенствованию; социальная интегрированность предполагает как творческую *самореализацию*, так и социальный интерес. Индивидуализация - сочетание социальной интегрированности и самоцентрированности, к которой относится не только самопознание, автономность, аутосимпатия, но и растождествление личности с её социальными масками и осознание духовного центра.

Трансцендентность предполагает личностный рост, осмысленность жизни и расширение системы смыслов, прежде всего *по вертикали* по направлению к бытийным ценностям и просоциальной этико-философской позиции. Бытийные ценности включают в себя этические, эстетические, познавательные мета-потребности, альтруистичную любовь, потребность в осмысленности жизни и профессиональной деятельности. Личностный рост субъекта включает в себя системы *интраперсональных* и *интерперсональных* критериев, позитивную экзистенциальную позицию.

Экзистенциальную позицию личности можно рассматривать как один из интегральных факторов самоактуализации в который входит сложный и многогранный феномен - осмысленность жизни, интенциональность, осуществление бытийных ценностей, способность субъекта выйти за пределы повседневного опыта к духовности. К критериям осмысленности жизни учёные относят: субъективную ценность времени, иерархию целей и ценностей, наполненность и целостность жизни в связи с реализацией её смысла, трансцендентность, целостность восприятия жизни. Феномен смысла жизни содержит фундаментальные характеристики: избирательность, амбивалентность, полимотивированность, энергетический потенциал. Удовлетворение потребности в осмысленности жизни связано, по К. Обуховскому, с обоснованием субъектом для себя смысла своей жизни с ясным направлением действий, практическим применением. Смысл жизни полимотивирован динамичной иерархией больших и малых смыслов, в связи с этим значимость отдельных смыслов изменчива. Для самоактуализации важен характер динамики смыслов и ценностей, соотношение между ведущими и

подчинёнными элементами структуры смысла жизни, их взаимодействие и взаимное влияние.

В процессе самоактуализации личностный рост связан с развитием мотивационной системы до уровня субъективной значимости бытийных ценностей (метапотребностей) и их интеграцией в смысл жизни, служение важному делу, значимому, но внешнему по отношению к субъекту. Осмысленность жизни несёт интегрирующую функцию в отношении личностно-профессионального развития субъекта.

Смысл жизни как психологический механизм значим для профессионального становления субъекта, позволяя воспринимать каждую конкретную ситуацию в свете «целостного пространства профессиональной деятельности». Выбор целей профессиональной деятельности является проявлением *ценностных отношений*. В процессе профессиональной самоактуализации личности в «помогающих» профессиях осуществление индивидуального смысла жизни тесно связано с ценностным отношением к людям и профессии. Позитивное эмоциональное отношение к выполняемой работе можно рассматривать как одно из условий профессионального смыслотворчества и сверхнормативной активности.

Специфика некоторых «помогающих» профессий в отдалённости результатов трудовых усилий, из-за временного разрыва между усилиями и результатом труда. При работе с людьми необходима смысловая направленность, как на результат, так и на процессуальное удовлетворение от труда, а также удерживание основного смысла профессиональной деятельности. Анализ научной литературы позволяет утверждать, что профессиональная самоактуализация предполагает наличие такой системы смысложизненных ориентаций, которая объединяет значимость бытийных ценностей творчества, самосовершенствования и способность зрелой личности находить глубокие и индивидуальные смыслы в выполняемой деятельности. Способность целенаправленно выходить за рамки существующих индивидуальных материальных, социальных, символических возможностей и достижений в работах Л.М. Митиной описываются как творческие трансгрессии.

Авторская позиция, творчество, психологическая готовность к инновациям в профессиональной деятельности и в саморазвитии субъекта соответствуют самоактуализации как «выходу за пределы существующего» на уровень потенциальных возможностей: индивидуальных и социальных. Личность изменяется и совершенствуется, вкладывая себя в определенную деятельность, при этом усложняются структуры интегральных характеристик личности. Процессы творческой самореализации и смыслотворчества способствуют углублению интереса к профессиональной деятельности и переживанию процессуального удовлетворения от труда, предполагающего даже отдалённые результаты.

Однако, в процессе самоактуализации неизбежны периоды преодоления экзистенциальных кризисов в ситуациях нравственного выбора. Индивидуализация предполагает сохранение индивидуальности, уточнением и расширением системы индивидуальных смыслов, через актуализацию трансперсонального Я субъекта. Если выполнение социальных ролей, требований и обязанностей, предъявляемых культурой и профессией, вытесняет индивидуальные смыслы, то навязанная социумом жертвенность дезорганизует психическую жизнь и социальные отношения даже при внешней успешности человека. *Псевдосамоосуществление* заключается в том, что не индивид осуществляет самостоятельно сформулированный смысл, а наоборот, дефицитарный

смысл осуществляет его (достижение статуса или материального благополучия, карьерный рост) (К. Обуховский, В. Франкл, К. Штайнер). Самоограничения в осуществлении истинного субъективно значимого смысла препятствуют самоактуализации, подменяя её псевдоосуществлением с последующим «ощущением концептуальной пустоты», «потерянности в том, «кем я *могу* быть и чем я являюсь», всплеском экзистенциальной тревоги. Фрустрация потребности в осуществлении субъективно истинных смыслов вызывает напряжение и переживание экзистенциальной вины по поводу нереализованных возможностей. В. Франкл называет такое состояние «экзистенциальным вакуумом», К. Обуховский «экзистенциальной фрустрацией», А. Маслоу «арестом возможностей».

Но подсистемы личностно-профессиональной самоактуализации *вариативны*, их взаимозаменяемость обеспечивает гибкость всего процесса и его разнонаправленность при различиях в индивидуальных качествах субъектов. Например, эмоциональная и личностная вовлечённость на основе морального сочувствия субъекта профессиональной деятельности с позитивной экзистенциальной позицией не носит жертвенного характера и является одной из форм реализации просоциальной направленности личности, ценностного отношения к людям. В основе просоциального поведения *интер*персональные критерии личностного роста, которые опираются на особую систему мировоззренческих установок и бытийных ценностных ориентаций личности, составляющих просоциальную направленность смысловых ориентаций. Именно ценности и смыслы как объединяющий и направляющий компонент структуры личности, выражают нравственную позицию субъекта. В соответствии с ними решаются многие жизненно важные задачи, они обобщают знания и жизненный опыт. Профессиональные ценностные ориентации субъекта как форма функционирования ценностей, выражают внутреннюю позицию личности, относительно устойчивое отношение к сущности профессиональной деятельности и ко всем её участникам, являются психологическим ресурсом для личностно-профессионального роста.

К *интра*персональным критериям личностного роста относят: значимость бытийных ценностей, а также аутоэмпатию, автономность, самопонимание, креативность, экзистенциальную ценность актуального момента времени с ориентированностью в будущее, спонтанность, экспрессивность, свежесть восприятия, рефлексивность, интернальность, самоподдержку, открытость опыту переживаний, способность «быть в процессе», свободу от психологических защит, конгруэнтность, гибкость, динамичность.

Конгруэнтность как один из важнейших критериев самоактуализации появляется в способности целиком принять и интегрировать собственное «Я» без отрицания отдельных элементов внутреннего опыта. Конгруэнтность и «ориентированность изнутри», в отличие от «расщиплённости Я» и «ориентированности извне», самоотчуждённости позволяет субъекту сохранять индивидуальность и своеобразие даже в жёстко регламентируемой профессиональной деятельности.

Динамичность часто рассматривается как постоянный и непрерывный процесс личностного и профессионального роста, открытость изменениям, развитие через разрешение актуальных противоречий с сохранением идентичности. Динамичность, высокий уровень личностно-профессионального самосознания, интенциональность и смысловое творчество обуславливают творческую активность и психологическую готовность субъекта к инновациям в профессиональной деятельности.

Самоактуализацию личности следует рассматривать как особый стиль жизни и мировосприятия, приверженность бытийным ценностям, понимание экзистенциальной ценности времени. Развитие мотивации до уровня мета-потребностей сопровождается осознанием неких смысловых универсалий как собственных глубоко личных мотивов поведения, идентификацией с высшими ценностями-смыслами. Система ценностных ориентаций личности играет решающую роль в саморегуляции поведения и формируется под влиянием духовных потребностей самого индивида в развитии, творчестве, свободе, альтруизме. С точки зрения В. Франкла: «...Человек обладает изначальной или природной направленностью на создание ценностей» [1, с.243]. Способность к рефлексии и самомотивации превращает субъекта в открытую систему, способную выйти за пределы ситуации и собственных возможностей. Самотрансценденция - специфический феномен человеческого самосознания, который позволяет не только осознавать, но и переосмысливать, перестраивать собственные смыслы и ценностные ориентации, ориентируясь как на глубинную самость, так и на социальную среду.

В то же время, невозможно отрицать необходимость преодоления психологических препятствий в процессе самоосуществления личности, описанных Р.Ассаджиоли, Дж. Бьюдженталем, К. Обуховским, А. Маслоу. Интересен тезис Дж. Бьюдженталю о необходимости преодоления психологического сопротивления внутреннему поиску и самоосуществлению в виде безнадежности, экстернальности, зависимости. Актуально положение К. Обуховского о необходимости расширения и развития системы просоциально направленных жизненных смыслов до уровня собственной концепции жизни, способной обеспечить жизнотворчество и профессиональную самореализацию без «опредмечивания» личности. Нельзя не учесть замечание В. Франкла о том, что самоактуализация не должна являться смыслом жизни, но может стать непреднамеренным результатом интенциональности, трансцендентности личности, служения объективно важной, социально значимой цели. Р. Ассаджиоли справедливо предостерегает от излишней интернализации в процессе самосовершенствования, указывая на значимость личностного и духовного психосинтеза с гармонизацией социальных связей.

На первый взгляд может показаться, что перечисленные взгляды на феномен самоактуализации противоречат утверждениям других учёных относительно необходимости развития центрированности и автономности личности (например, К.Штайнер). В действительности, развитие социальной направленности и забота о собственном благополучии могут и должны сосуществовать при расширении просоциальной направленности и социальной интеграции личности. *Разнонаправленность, нелинейность тенденций* целостного процесса самоактуализации представлена в концепциях, отражающих единство противоположных тенденций личностного роста (Р.Ассаджиоли, Р.Мэй, К.Хорни). Например, *сочетание*: альтруизма и самосовершенствования, заботы о себе в рамках *просоциальной* направленности личности (Е.П.Ильин); творческая самореализация с преодолением эгоцентризма и достижением социальной интегрированности и индивидуализация (Р.Мэй); реализация собственной концепции жизни, которая включает в себя сочетание заботы о самоосуществлении и служения людям (К. Обуховский); достижение идентичности и самообновления в результате осознания и принятия собственной отдельности и сопричастности к другим людям (Дж.Бьюдженталь); самоцентрированность и конструктивное сотрудничество (К.Штайнер).

Преодоление внутренних противоречий и гармонизация разнообразных аспектов личности является экзистенциальным условием актуализации трансперсонального «Я», и проходит, с точки зрения многих авторов, несколько критических этапов личностного роста.

Выводы

1. Процесс самоактуализации как качественное развитие мотивационной системы личности, связан с личностным переживанием собственной причастности к универсальным для всех людей ценностям бытия. Их смысл осознаётся субъектом как личностный выбор, собственное отношение, свобода и ответственность. В контексте экзистенциально-гуманистических теорий, динамичность, социальная и личностная интегрированность, просоциальная направленность, интенциональность, трансцендентность личности являются универсальными критериями самоактуализации, они разнонаправленны, вариативны и обратимы.

2. Профессиональная деятельность является одной из значимых сфер самосовершенствования, социальной интеграции и творческой самореализации. Самоактуализация часто проявляется в *личностном* способе профессиональных взаимоотношений субъекта с людьми на основе просоциальной профессиональной философии и позитивной экзистенциальной позиции.

3. Цикличность и нелинейность процесса самоактуализации определяет неизбежность кризисов роста, сопровождающихся переживанием морального кризиса и нравственным выбором, иногда, наличие периодов регресса.

Список литературы:

1. Франкл В. Воля к смыслу. М., 2000.- С.368

Tunik Antonina, Vladivostok State University Economy and Service, Aspirant, the Faculty of Philosophy and Psychology, Chernyavskaya Valentina, Vladivostok State University Economy and Service, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, the Faculty of Philosophy and Psychology

Psychological patterns of professionalization process as becoming a social and professional demand design students

Abstract: This paper describes the rationale for the importance of the process of professionalization, as becoming a professional student demand. Analyze the process of professional education of the future designer, experimental study design, the results demand designers, their perceptions of the profession.

Keywords: Professionalization process of professionalization, social and professional relevance, design

Тунык Антонина, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Аспирант, факультет философии и психологии, Чернявская Валентина, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Профессор, доктор педагогических наук, факультет философии и психологии

Психологические закономерности процесса профессионализации, как становления социально-профессиональной востребованности студентов-дизайнеров

Аннотация: В работе представлено обоснование значимости процесса профессионализации, как становления профессиональной востребованности студента. Проанализирован процесс профессионального образования будущего дизайнера, экспериментальный план исследования, результаты востребованности дизайнеров, их представления о профессиональной деятельности.

Ключевые слова: Профессионализация, процесс профессионализации, социально-профессиональная востребованность, дизайн.

Актуальность. Социально-экономические процессы, которые происходят в мире, обусловили выраженный интерес многих исследователей к феномену профессиональной востребованности личности и научных оснований и разработки путей

профессионализации студентов.

Изучение социально-профессиональной востребованности выпускников рассматривается как основополагающий аспект взаимовлияния рынка труда на рынок образовательных услуг.

В современных условиях возрастает значение формирования внешней привлекательности и комфорта, умения сформировать адекватный имидж, важными составляющими которых являются образ, одежда, дизайн – пространство [1]. Именно этот факт является основой формирования спроса на выпускников вуза- профессиональных дизайнеров. Они могут рассматриваться как молодые высококвалифицированные кадры с новым мышлением, работники наиболее продуктивного возраста, способные приносить максимальную прибыль в сфере формирования привлекательных образов.

Дизайн, как профессиональная деятельность является формой организации художественно-проектной деятельности, производящей потребительскую ценность продуктов материального и духовного массового потребления. Мышлению дизайнера присущ инновационный характер, поскольку одна из его профессиональных задач – вносить в мир новизну через объекты своего проектирования [2].

Проблема. Цель профессиональной деятельности дизайнера, как стратега творческой активности – сформировать образ мыслей направленный на создание оригинального дизайн – проекта. Востребованность выпускников-дизайнеров определяется эффективностью комплекса результатов высшего профессионального образования, получаемого дизайнерами в вузе и комплексом личностных качеств. Является ли наличие высокого уровня стратегического мышления ресурсом потенциальной востребованности выпускников-дизайнеров вузов на рынке труда?

Обсуждение. Стратегическое мышление – это когнитивный процесс, проходящий в направлении перспектив развития определенной деятельности, предполагающий планирование, моделирование наличной ситуации в направлении будущего, поэтому интерпретация ситуации посредством стратегического мышления является нетипичной для повседневного мышления и актуальна для планирования перспектив, построения потенциального и перспективного.

Студенты-дизайнеры - будущие профессионалы, создающие проекты, как объекты, которые будут привлекательными для определенной категории потребителя. В своей профессиональной деятельности они проходят поэтапный процесс профессионализации, а начинается он в ходе получения высшего образования. В определенный момент они начинают понимать значимость востребованности на рынке труда, в социуме, где решения принимает работодатель. Анализ ФГОС ВПО направления «Дизайн» квалификации «бакалавр» показал, что стратегическое мышление является одной из составляющих общекультурных и профессиональных компетенций, которые студент-дизайнер в соответствии с целями профессионального образования должен развить в процессе профессионализации в вузе. Они концентрируются, как правило, в следующих формулировках: «способен к системному пониманию» «способен к моделированию процессов»; «имеет целостное представление» и др. [3].

По мере освоения профессиональной деятельности, и становления профессионально важных компетенций, студенты-дизайнеры развивают свой потенциал продуктивной конкурентоспособности во всех областях

У студентов-дизайнеров в процессе образования в вузе развиваются качества напрямую связанные со стратегическим мышлением: видение перспективы, способность мыслить по-особому, нетипично; творческая конкурентоспособность,- именно они позволяют ему быть социально-востребованным.

Выявление психологических закономерностей процесса профессионализации, как становления социально-профессиональной востребованности студентов развивали многие ученые.

Методологической базой исследования являются системный подход (Г.П. Щедровицкий, А.А. Богданов, Г. Саймон, П. Друкер, А. Чандлер), раскрывающий методологию научного познания объекта как системы, и деятельностный подход (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), а также рефлексивный подход (О.С. Анисимов).

Мышлению дизайнера априори присущ инновационный характер, поскольку одна из задач дизайнера – через объекты своего проектирования вносить в мир новизну [2]. Дизайн – продукт – проект, и, чтобы его создать необходимо собрать информацию, проанализировать, выстроить план действий по созданию продукта и внедрению его в социум, с учетом того, что дизайн – проект должен стать востребованным. Стратегическое мышление – не что иное, как особенный тип системного мышления дизайнера, который объединяет рациональный и творческий компоненты, объективный и субъективный аспекты, основывается на определенных принципах, интегрирует разнообразные концепции и методы в сложном процессе стратегической деятельности дизайнера [4].

Акцентируя внимание на потенциале профессиональной востребованности дизайнеров, мы пришли к выводу, что во- многом дизайнеры востребованы на рынке труда благодаря развитой креативности и стратегическому мышлению, поскольку деятельность современных дизайнеров состоит в необходимости восполнять пробелы инженерного проектирования, добиваться перспективного эргономического совершенства объектов и рациональности их обслуживания. Эти функции не являются специфичными для дизайнера, он имеет собственные «природные» функции, которые кроме него никто не может выполнить, это – образность, открытость, художественная организованность формы изделий.

Это связано с тем, что собственно структура креативности дизайнера включает в себя мотивационные, аффективные, интеллектуальные, эстетические, коммуникативные и др. параметры, которые входят в структуру компетентности профессионала дизайна. Профессиональная востребованность выпускников-дизайнеров работодателями проявляется в особенностях теоретической подготовки выпускников и наличии практических навыков в использовании профессиональных знаний, поскольку, будучи студентами, дизайнеры, как правило, уже имеют опыт работы в сфере дизайна.

Мы проанализировали работы О. С. Анисимова, ниже представлены характеристики личности с высоким уровнем стратегического мышления (по О.С. Анисимову [5, с.318], [23, с.303]) (Табл.1).

Таблица 1 Проявления стратегического мышления- по О. С. Анисимову

Критерий	Формулировка качеств людей, обладающих стратегическим мышлением
Видение	Они отлично умеют, как мыслить стратегическими целями, так и формировать видение будущего. В их инструментарии имеются оба этих инструмента, один дополняет другой. Эта форма мышления и представления будущего создает такой образ мышления и развитие стратегии, которые одновременно являются целенаправленными и широкими
Временные аспекты: отсутствие спешки	Ключ к пониманию стратегического мышления заключается в его описании. Стратегическое мышление не имеет отношение к «сегодня», «завтра» или следующей неделе. В тесном сочетании с наличием ясного видения своего будущего, эти два элемента определяют все будущее «завтра». Не только одно «завтра». Это процесс формирования и наладки качественных результатов деятельности на многие годы вперед
Учет всей полноты информации	Понимают и принимают во внимание. В любой жизненной ситуации есть нити, часто очень тонкие, внутренние и внешние, помогающие руководить будущим и обнаруживать новые возможности. Эффективные стратеги хватаются за все эти нити, так чтобы когда они приступят к обдумыванию стратегии, у них был полный набор необходимой информации. Иногда, в определенный момент времени наступает прозрение, что – то вроде момента «эврика», когда они замечают что – то, что захватывает их
Проверка взаимосвязей элементов информации	Понимают и принимают во внимание. В любой жизненной ситуации есть нити, часто очень тонкие, внутренние и внешние, помогающие руководить будущим и обнаруживать новые возможности. Эффективные стратеги хватаются за все эти нити, так чтобы когда они приступят к обдумыванию стратегии, у них был полный набор необходимой информации. Иногда, в определенный момент времени наступает прозрение, что-то вроде момента «эврика», когда они замечают что-то, что захватывает их
Проверка гипотез	Часто проверяют. Успешные стратегические мыслители проверяют, оправдалось ли их стратегическое мышление. Сработает ли оно в условиях мира регулярных, постоянных и иногда непостоянных изменений

Использование опыта	Учатся на опыте. Стратеги при обдумывании стратегических вопросов пользуются своим опытом, будь он большим или небольшим. Это позволяет наиболее рационально и эффективно использовать выделенное на стратегическое планирование время
Определение промежуточных этапов	Определяют промежуточные этапы. Проводя проверки состоятельности своего стратегического мышления, у них имеется возможность внести в него коррективы. У них есть врожденная способность улавливать необходимые тонкости

На основе данного подхода мы и рассматривали «стратегичность» мышления дизайнеров.

Эмпирическая часть исследования. В ходе эмпирического исследования проверялась гипотеза о том, что для более востребованных работающих по специальности дизайнеров характерен более высокий уровень стратегического мышления. Эмпирическим объектом стали работающие по специальности выпускники специальности «Дизайн» (17 чел.), стаж работы которых по специальности – от 2 до 7 лет (из городов: Москва, Санкт – Петербург, Владивосток) и студенты направления «Дизайн» (бакалавриат), обучающиеся на 3-4 курсах (18чел.). Всего в исследовании приняли участие 35 человек

На первом этапе исследования был проведен анализ представлений студентов-дизайнеров о категории востребованности. Для этого был использован контент-анализ высказываний о том, что такое востребованность дизайнера.

Результаты контент – анализа высказываний студентов-дизайнеров показали, что смысловая категория – «необходимость (кому – либо, другим)» составила максимум в распределении- 26%. Смысловые категории «потребность (в ком-либо)», а также «нужность (кому-либо)» составили поровну - по 23% .

У специалистов-дизайнеров исследовалось семантическое пространство представлений о категориях удовлетворенности трудом.

Оказалось, что удовлетворенность трудом концентрируется вокруг следующих трех основных смысловых конструктов: «график работы»- 29% из всего распределения высказываний; «осмысленность профессиональной деятельности»- 27%; «социально – профессиональная ситуация»- 20%, заработная плата получила лишь пятое место в рейтинге смысловых категорий связанных с удовлетворенностью трудом.

Вероятно работа дизайнера часто снижает профессиональную удовлетворенность избытком временных затрат на малоосмысленную деятельность. Что касается социально- профессиональной ситуации, то это актуально для многочисленных профессий и подтверждает правильность формулировки востребованности как «социально- профессиональной».

На втором этапе группы студентов и дизайнеров-профессионалов были протестированы с помощью методики В. Харитоновой, Б.А. Ясько [6]. Анализ перспективной востребованности студентов был дополнительно исследован посредством

экспертной оценки одноклассников. При этом были сформированы группы студентов и профессионалов с более (А) и менее (Б) выраженной социально-профессиональной востребованностью.

Экспертная оценка потенциальной востребованности студентов-дизайнеров была выполнена в форме социометрического опроса. В результате этого среди студентов-дизайнеров были определены три группы по уровню потенциальной востребованности (потенциально высоко востребованные; востребованные на среднем уровне и невостребованные студенты-дизайнеры).

Далее мы осуществили объективную психодиагностическую оценку востребованности студентов-дизайнеров с помощью методики В. Харитоновой, Б.А. Ясько. Полученные результаты подтвердили оценку одноклассников – экспертов. Это подтвердило предположение о том, что завершение профессионализации (выборка исследования – студенты выпускающихся групп) большинство студентов-дизайнеров являются не только потенциально более востребованными, способными быть настоящими надежными экспертами социально-профессиональной востребованности профессионалов своего направления.

Экспертная позиция студента, как будущего профессионала, дает возможность использовать способность, оценивая других, оценивать и свои возможности, свой потенциал для дальнейшего профессионального развития, как специалиста востребованного рынком труда. Семантические закономерности мы определяем как основные смыслы, вкладываемые в свою профессиональную деятельность. А так же представления о профессиональной деятельности и востребованности.

Уровень стратегического мышления измерялся с помощью диагностической методики уровня развития стратегического мышления О.С. Анисимова, которая носит название «Изучение рефлексивно – мыслительных качеств» [88]. В данной методике приведен ряд оппозиций или противоположных характеристик личности, или мышления профессионала. Необходимо было выбрать одну из двух сторон, с учетом того, что большей степени соответствует респонденту.

Рефлексивный уровень развития мышления представлен как важный элемент познавательной деятельности. В данном контексте рефлексия понимается как осознание оснований и средств стратегии решения задачи, способов мышления, то есть аналог стратегического мышления [91].

Группы студентов и профессионалов- дизайнеров с более (А) и менее (Б) выраженной социально-профессиональной востребованностью сравнивались по уровню развития стратегического мышления.

Оказалось, что 1) студенты группы А превышают студентов группы Б по уровню стратегического мышления, а дизайнеры-профессионалы, которые являются более социально-профессионально востребованными (гр. А) соответственно превышают по уровню стратегического мышления своих менее социально-профессионально востребованных коллег.

Также оказалось, что уровень стратегического мышления востребованных дизайнеров превышает показатели студентов с высоким уровнем социально-профессиональной востребованности.

Представленные результаты подтверждены с помощью статистического анализа с помощью t-критерий Стьюдента.

Анализ представлений о профессиональной деятельности и удовлетворенности трудом, в соответствии с различными категориями показал, что для дизайнера, как профессионала своего дела, важно: распределение жизненного ресурса; во имя чего он работает, осмысленность деятельности; уровень комфорта в профессиональном социуме.

Результаты эмпирического исследования показали, что дизайнеры с более высоким уровнем стратегического мышления являются более востребованными на рынке труда

Выводы.

Разрабатываемое научное исследование, является инновационным, поскольку основывается на изучении новых для современной психологической науки феноменов. Возможности дальнейшего внедрения положений исследования в образовательный процесс ВУЗа может способствовать развитию стратегического мышления, а далее и востребованности, не только студентов-дизайнеров, но и студентов различных направлений, не только при подготовке к выпуску, но начиная с первых дней обучения в ВУЗе.

Список литературы:

1. Чернявская В.С., Гимаева Р.М., Ягупова М.О. Социально-психологический подход к профессии «дизайнер»: требования работодателей, мотивы потребителей [Текст] / В.С. Чернявская, Р.М. Гимаева, М.О. Ягупова // Вестник ВГУЭС: территория новых возможностей. - Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2009. - №1 – С. 211-219.
2. Чернявская В. С., Поливанов И. И., Судоргина А. В. Стратегическое мышление будущего дизайнера в контексте психологии профессиональной востребованности // Концепт. - 2012. - № 8 (август). - ART 12112. - 0,5 п. л - URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12112.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77- 49965. – ISSN 2304-120X
3. Федеральный государственный стандарт образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 072500 Дизайн (квалификация (степень) «магистр»). Режим доступа: <http://www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/072500b.pdf>
4. Мещанинов, А.А. Дизайн. Точка над й. / А.А. Мещанинов. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2008. – С.220
5. Харитоновна Е.В. Социально-профессиональная востребованность личности на этапах жизненного и профессионального пути: монография. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, Парабеллум, 2011. 382 с.
6. О.С. Анисимов, Мышление стратега: Стратегическое управление в схемах. Выпуск 7 / Сост. В.Н. Верхоглазенко. – М., 2009. – 421 с.
7. Емельянов А. Л. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. [Электронный ресурс] – М., 1997.
8. Семёнов, И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов // Журн. Вопросы психологии, 1983. - № 2. – 8 с.

Olefir Valery, Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy, Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, Department of Applied Psychology

Longitudinal study of the dynamics of intellectual and personal potential students during their studies at the university

Abstract: The article presents the results of a four-year longitudinal study of the development of intellectual and personal potential students. Modeling latent changes intellectually personal potential through structural equations revealed linear shape curves intraindividual development of intellectual potential and nonlinear quadratic for personal.

Keywords: intellectual and personal potential, latent growth modeling, development curves.

Олефир Валерий, Украинская инженерно-педагогическая академия, доцент, кандидат психологических наук, кафедра прикладной психологии

Лонгитюдное исследование динамики интеллектуально-личностного потенциала студентов в период обучения в ВУЗе

Аннотация: В статье представлены результаты четырехлетнего лонгитюдного исследования развития интеллектуально-личностного потенциала студентов. Моделирование латентных изменений интеллектуально-личностного потенциала с помощью структурных уравнений позволило выявить линейную форму интраиндивидуальных траекторий роста интеллектуального потенциала и нелинейную квадратичную для личностного.

Ключевые слова: интеллектуально-личностный потенциал, моделирование латентных изменений, траектории роста.

В последние годы в психологии отмечается интерес к интегральным характеристикам человека как основе для самодетерминации и саморегуляции поведения. К их числу можно отнести: интеллектуальный, личностный, интеллектуально-личностный потенциалы.

Термин «потенциал» в переводе с греческого языка означает «возможность». Психологическая наука в последние годы все больше начинает обращать свое внимание на сферу возможного, видя в этой категории перспективу дальнейших исследований [1, 2].

В работе М. Холодной и А. Алексапольского [3] предложена интегративная переменная «интеллектуальный ресурс», как определенное сочетание показателей стилевых и уровневых свойств интеллекта.

Д. Леонтьев с соавт. одним из первых обосновал теоретическую модель личностного потенциала [4].

Развивая идею Л. Выготского о единстве интеллекта и аффекта, Т. Корнилова разработала концепцию, предполагающую единство функционирования интеллектуально-личностного потенциала при решении человеком проблем и принятии решений [5].

С помощью метода структурного моделирования, нами была верифицирована структурно-иерархическая модель интеллектуально-личностного потенциала (ИЛП) [6]. Компонентами ИЛП явились: показатели психометрического интеллекта по Р. Амтхауэру и основных когнитивных стилей: полезависимости/полenezависимости, рефлексивности/импульсивности, гибкости/ригидности познавательного контроля, автономная каузальная ориентация, жизнестойкость, оптимистический атрибутивный стиль, самооэффективность, толерантность к неопределенности, ориентации на действие в ситуации неудачи и ориентации на действие при реализации.

Определение компонентного состава и структуры ИЛП логически ведет к изучению его динамики, ведь личность не является жестко устоявшейся системой, а наоборот динамично меняется в динамическом окружающей среде. Поэтому особую актуальность приобретает изучение динамики изменений интеллектуально-личностного потенциала в период обучения в ВУЗе, когда условия для его развития являются наиболее благоприятными.

Цель настоящего исследования – изучить динамику интеллектуально-личностного потенциала студентов за период обучения в ВУЗе.

Организация и методики исследования

Участники исследования. В нем приняли участие 118 студентов вузов г. Харькова (56 муж. и 52 жен.) в возрасте от 18 до 25 лет ($M = 20,8$, $SD = 1,28$).

Исследование было организовано по лонгитюдного схеме. Начиная со второго курса и по пятый, с интервалом в один год студенты выполняли комплекс тестов, который включал следующие методики: 1) Тест структуры интеллекта IST-70 Р. Амтхауэра для диагностики уровня психометрического интеллекта. Применялись 8 из 9 субтестов (кроме мнемического); 2) Методика «Скрытые фигуры» Л. Терстоуна. Оценивался показатель полезависимость / полenezависимость; 3) Методика «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана для оценки когнитивного стиля импульсивность/рефлексивность; 4) Методика «Словесно-цветовая интерференция» Дж. Струпа предполагает оценку показателя ригидности/гибкости познавательного контроля; 5) Тест жизнестойкости С. Мадди; 6) Русская версия опросника каузальных ориентации Е. Дисси и Р. Райана; 7) Опросник толерантности к неопределенности Д. Маклейна (MSTAT - I); 8) «Шкала контроля за действием» (NAKEMP-90) Ю. Куля; 9) Опросник «Стиль объяснения успехов и неудач» Т. Гордеевой; 10) Шкала общей самооэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема.

При обработке данных и проверке статистических гипотез использовались методы описательной статистики, корреляционного анализа и метод моделирования латентного

роста (LGM) [7], который входит в арсенал методов структурного моделирования, и позволяет описывать динамический процесс роста одной или нескольких характеристик при наличии малого числа временных срезов. Расчеты были проведены средствами пакета SPSS 21.0 и AMOS 21.0 for Windows.

Для того, чтобы можно было проводить анализ динамики интеллектуального (ИП) и личностного (ЛП) потенциалов как одной переменной рассчитывались факторные оценки для каждого испытуемого. Процедура их получения заключалась в том, что первичные данные каждого испытуемого перемножались на вектор факторных регрессионных оценок и, таким образом, определялась составная оценка интеллектуального и личностного потенциалов.

Результаты и их анализ

Описательные статистики и результаты корреляционного анализа между показателями ИП и ЛП представлены в табл. 1.

Таблица 1

Описательные статистики и корреляция показателей ИПЛП

Переменные	ИП1	ИП2	ИП3	ИП4	ЛП1	ЛП2	ЛП3	ЛП4
ИП1	1							
ИП2	,827	1						
ИП3	,693	,771	1					
ИП4	,663	,781	,812	1				
ЛП1	,162	,189	,313	,263	1			
ЛП2	,187	,225	,279	,244	,684	1		
ЛП3	,153	,172	,242	,250	,563	,601	1	
ЛП4	,186	,212	,265	,281	,618	,597	,668	1
<i>M</i>	5,53	5,65	5,75	6,03	69,68	71,74	72,74	70,38
<i>SD</i>	2,173	2,511	2,499	2,497	4,482	4,701	5,320	5,139

Примечание: показатели интеллектуального (ИП1 - ИП4) и личностного (ЛП1 - ЛП4) потенциалов на протяжении четырех «волн» измерения

Из табл. 1 видно, что из года в год показатели собственно ИП и ЛП сильно коррелируют между собой. Так, коэффициенты корреляции с первого по четвертый год для ИП находятся в пределах от 0,663 до 0,827, а для ЛП – от 0,563 до 0,684. Корреляции между показателями интеллектуального и личностного потенциалов, хотя и слабые, но значимые на уровне $p < 0,05$.

Средние значения ИП студентов имеют положительную линейную функциональную форму роста. Анализ траекторий средних значений ЛП на протяжении четырех «волн» сбора данных указывает на нелинейную функциональную форму роста.

Критически важным предположением при проведении исследований с использованием моделирования структурными уравнениями является то, что анализируемые данные имеют многомерное нормальное распределение. Поэтому полученные нами данные проверялись на предмет нормального многомерного распределения. Для показателей интеллектуально-личностного потенциала оценки асимметрии колебались от 0,033 до 0,349, а оценки эксцесса – от -0,195 до -0,781. Нормализованная оценка многомерного эксцесса равнялась 1,629, что меньше критического значения 1,96. Таким образом, эти значения позволяют принять гипотезу о нормальном распределении первичных данных, что позволяет использовать метод максимального правдоподобия для получения значений параметров модели.

На рис. 1 изображена модель латентного роста, которая использовалась, чтобы оценить гипотезы о линейной функциональной форме для ИП и квадратичной – для ЛП в течение четырех лет измерения. Первый и третий факторы (F1 и F3) являются точкой пересечения (интерсептом) и содержит информацию о выборочных средних значениях (M_i) и дисперсии (D_i) совокупности отдельных интерсептов, характеризующих начальный уровень кривой роста каждого испытуемого. Поэтому, M_i представляет среднюю оценку начального уровня, а D_i представляет изменчивость индивидуальных интерсептов вокруг средней оценки начального уровня. В каждой из четырех тестируемых переменных (ИП1 – ИП4 для интеллектуального и ЛП1 – ЛП4 для личностного потенциала) факторные нагрузки были фиксированы к 1,0 на F1 и F3, чтобы ограничить высоту начального уровня кривой роста. Факторы 2 (F2), 4 (F4) 5(F5) представляют компоненты модели, формирующие траектории роста для интеллектуального и личностного потенциалов во времени. Факторы F2 и F4 представляет линейные компоненты роста индивидуальных траекторий, а F5 – квадратичный, приводящий к замедлению роста личностного потенциала. У каждого из этих факторов есть два по параметры, M_i и D_i и M_q и D_q , соответственно, представляющие среднее значение и дисперсии совокупности отдельных линейных и квадратичных оценок компонентов. Линейный компонент в модели задавался путем фиксации линейно возрастающих факторных нагрузок тестируемых переменных: 0; 1; 2; 3. В квадратичном компоненте модели факторные нагрузки тестируемых переменных фиксировались векторами ортогональных полиномиальных контрастных коэффициентов. Факторы коррелированы между собой (r_{F1F2} , r_{F1F3} и т.д.). Остаточные члены (от E1 к E8) представляют ошибки измерения, связанные с индикаторами интеллектуального и личностного потенциалов.

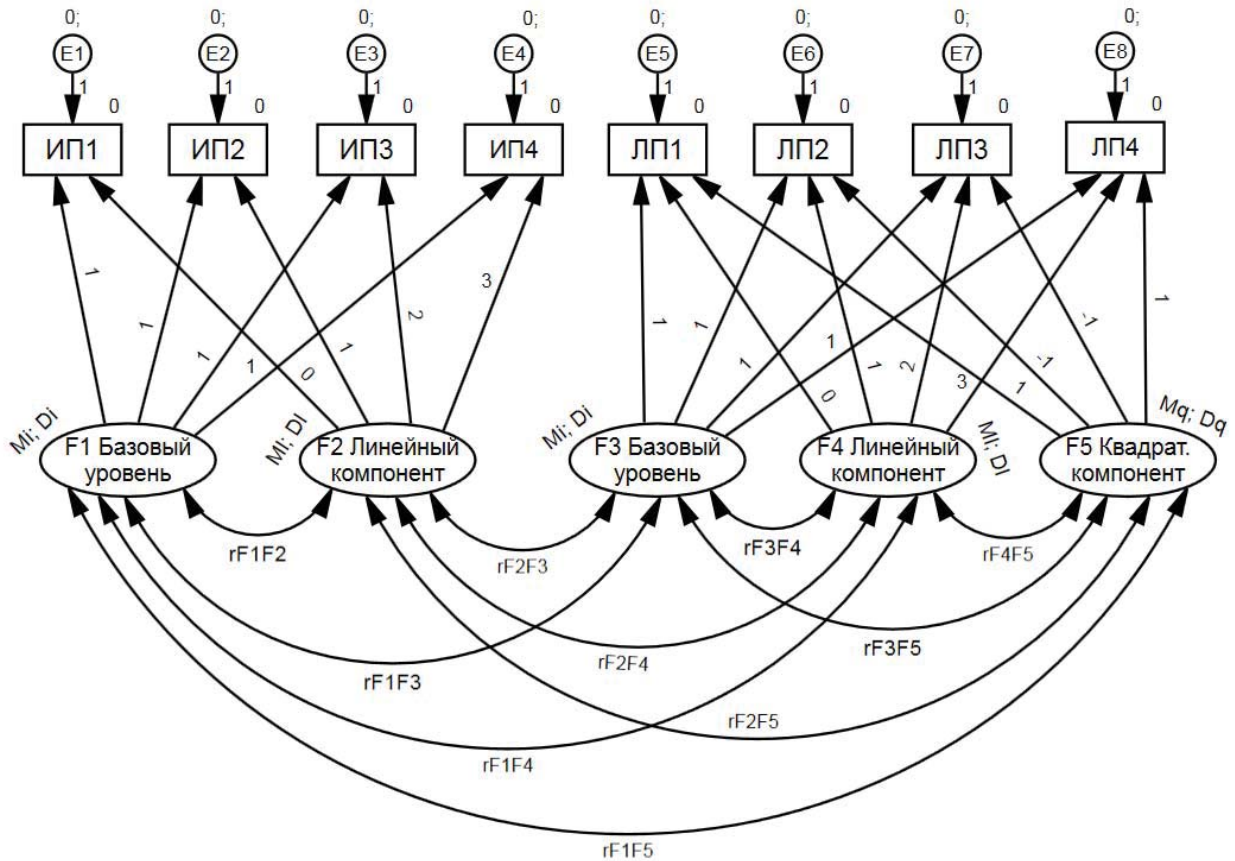


Рис. 1. Модель латентных изменений интеллектуально-личностного потенциала студентов за четыре года

Первый вопрос исследования был сосредоточен на форме LGM для интеллектуального и личностного потенциала и адекватности предложенной линейной и квадратичной формы. Индексы соответствия показали, что предполагаемая линейная функциональная форма роста ИП и квадратичная для ЛП обеспечили приемлемую подгонку выборочным данным. Минимальное значение $\chi^2 = 16,733$; $df = 16$; $p = 0,403$, $CFI = 0,999$, $RMSEA = 0,020$ с нижней границей 90 % двустороннего доверительного интервала 0,00 и верхней – 0,089.

Предполагаемые средние значения, связанные с каждым из латентных факторов были статистически значимыми. Так, среднее значение для начального уровня ИП равно 5,516 ($p < 0,0001$). Латентное среднее для линейного компонента (среднего темпа роста) равно 0,165 ($p < 0,005$). Интерсепт указывает на статистически существенное среднее ИП на начальном уровне (на втором курсе), а средний темп роста указывает на существенное увеличение среднего значения ИП на протяжении четырех лет. Значение ИП студентов, как ожидается, будет увеличиваться на 0,165 условных единиц ежегодно, начиная со среднего значения 5,516.

Латентное среднее для интерсепта ЛП равно 70,736 ($p < 0,0001$). Латентное среднее для линейного компонента равно 0,252 ($p < 0,052$), а квадратичного: -1,073 ($p < 0,0001$). Интерсепт указывает на статистически значимую среднюю оценку ЛП студентов на втором курсе. Линейный компонент указывает на существенное увеличение средних значений ЛП за четырехлетний период, а среднее значение квадратичного компонента

модели свидетельствует о его значимом изменении согласно квадратичной функциональной форме со второго по пятый курс обучения. Значение ЛП студентов, как ожидается, будет меняться на 0,252 условных единиц согласно линейному компоненту и на -1,073 условных единиц согласно квадратичному компоненту ежегодно, начиная со среднего значения 70,736.

Следующий вопрос касается степени, в которой оценки ИЛП студентов в выборке изменяются вокруг траектории их группового среднего значения. Это может быть выявлено путем анализа дисперсий латентных факторов. Их соответствующие дисперсии статистически значимые и указывают на существенную индивидуальную изменчивость как на начальном уровне, так и в средних темпах роста в течение четырех «волн» измерения.

В дополнение к оценке средних параметров и параметров дисперсии модели латентных изменений ИЛП студентов были оценены корреляции между всеми факторами. Статистически значимые связи были обнаружены между факторами 1 и 2, 1 и 3 и факторами 3 и 4. Напомним, что Фактор 1 и Фактор 3 представляет средний начальный уровень ИЛП, а Факторы 2, 4 и 5 представляют оценки среднего темпа изменения для линейного и квадратичного компонентов. Корреляция Фактора 1 и Фактора 2 была -0,21 ($p < 0,05$) и указывает на то, что более высокие средние уровни ИП были связаны с более медленным средним темпом роста. Прогнозируемая корреляция Фактора 3 и Фактора 4 была -0,30 ($p < 0,05$), которая также свидетельствует о том, что более высокий средний начальный уровень ЛП связаны с более медленным темпом ростом. Корреляция между начальным уровнем (Фактор 3) и квадратичным компонентом (Фактор 5) была 0,22 и говорит о том, что более высокий средний начальный уровень ЛП связан с более быстрым его замедлением в конце исследования. Рассчитанная корреляция Фактора 1 и Фактора 3 была равна 0,19 ($p < 0,05$), указывая на то, что более высокий начальный уровень ИП связан с более высоким начальным уровнем ЛП на протяжении четырех лет исследования.

На рис. 2 и 3 приведены наблюдаемые и оцененные средние значения для линейной модели латентного роста ИП и квадратичной модели роста ЛП. Как видно из рис. 2 и 3 прогнозируемые параметры средних значений хорошо согласуются с выборочными средними данными.

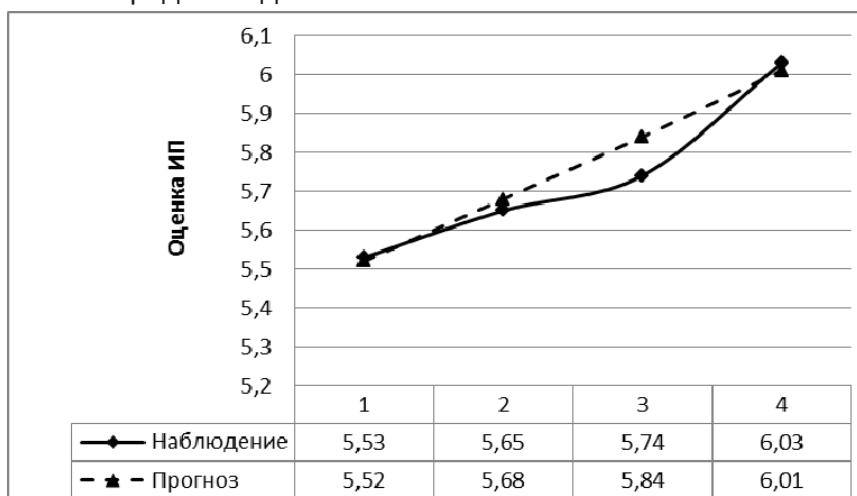


Рис 2. Наблюдаемые и предсказанные моделью оценки интеллектуального потенциала студентов на протяжении четырех «волн» измерения

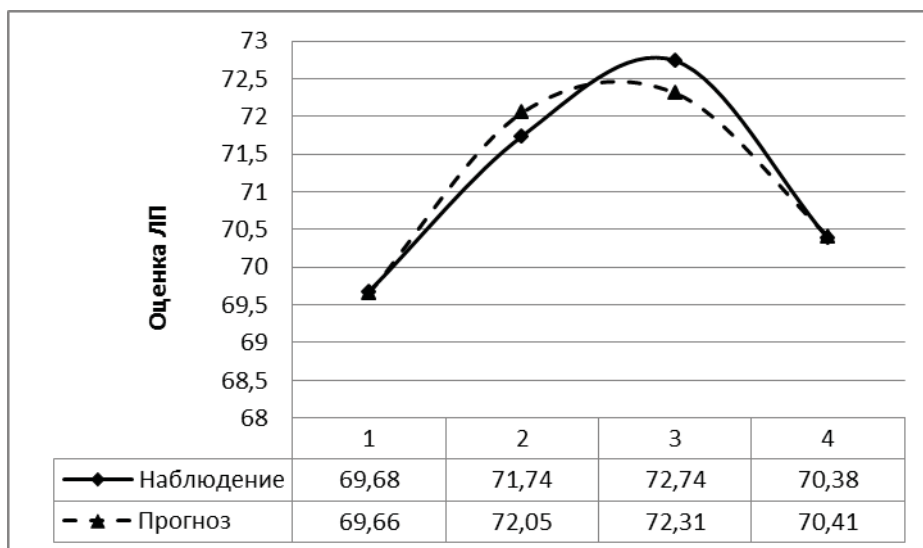


Рис 2. Наблюдаемые и предсказанные моделью оценки личностного потенциала студентов на протяжении четырех «волн» измерения

Обсуждение результатов

На основании полученных данных мы смогли принять гипотезу о линейной функциональной форме роста интеллектуального потенциала студентов в течение четырех «волн» сбора данных. Гипотеза о линейном росте личностного потенциала была отклонена в пользу квадратичной функциональной формы.

Полученные результаты в основном подтверждают имеющиеся в литературе данные о динамике изменений в уровне и структуре интеллекта в процессе обучения в высшем учебном заведении. В период обучения в ВУЗе происходит рост интеллектуальных показателей [8, 9, 10]. Однако в нашем исследовании, изучался в динамике не собственно сам психометрический интеллект, а интеллектуальные способности в связи с когнитивными стилями: «полезависимость/полenezависимость», «импульсивность/рефлексивность», «ригидность/гибкость познавательного контроля». Соотношение основных и дополнительных показателей указанных когнитивных стилей и уровня психометрического интеллекта является операционализацией конструкта «интеллектуальный ресурс», предложенного М. Холодной и А. Алескапольским [3], который фактически синонимичен термину «интеллектуальный потенциал».

Анализ индивидуальных траекторий ИП выявил следующие закономерности: более высокие средние уровни ИП были соответствуют более низкими темпам его роста в течение исследования и, наоборот, более низкие значения ИП в начале исследования, отличаются более высокими темпами роста. Эти данные согласуются с данными исследований, выполненных другими исследователями [11, 12], в работах которых показано, что в процессе обучения выигрывают в темпе развития личности с низким уровнем интеллектуального развития: чем ниже был начальный уровень интеллекта, тем больший процент студентов повышали его период обучения, а чем выше – тем больше

студентов оставались на прежнем уровне. Обнаруженный в исследовании линейный рост ИП мы объясняем повышением саморегуляции учебной деятельности студентов.

На основании результатов исследования мы смогли оценить модель о нелинейной (квадратичной) функциональной форме роста ЛП студентов в процессе обучения в ВУЗе. Анализ интраиндивидуальных траекторий ЛП выявил следующую закономерность: студенты, имеющие более высокие средние уровни ЛП в начале исследования характеризовались более быстрым снижением в течение четырех лет измерения и, наоборот.

Снижение уровня личностного потенциала студентов в конце обучения, на наш взгляд, можно объяснить многими факторами – это и недостаточная материальная обеспеченность целом уже взрослого человека и нередко бытовая неустроенность, но главное – ощущение переломного момента жизни, близкие по времени трудности начала профессиональной карьеры. Очевидно, что эти факторы вызывают снижение тех или иных компонентов (например, уверенности в своей эффективности) ЛП и, как следствие, вызывают снижение его составной оценки.

Обнаруженные межиндивидуальные различия в индивидуальных траекториях развития ИП и ЛП позволяют выдвинуть гипотезу, что различия как в начальном уровне, так и в темпах роста обусловлены дополнительной или дополнительными независимыми переменными. Вопрос об их природе остается открытым и требует дополнительных исследований.

Согласно полученным нами результатам, более высокий средний уровень ИП связан с более высоким средним уровнем ЛП. Эта связь сохраняется на протяжении четырех лет измерения и подтверждает факт взаимосвязи производительных и стилевых свойств интеллекта с характеристиками личности. Этот факт подтверждает структурно-генетическую теорию интеллекта Б. Ананьева, в которой значительное внимание уделено изучению места и роли интеллекта в структуре индивидуальности.

Таким образом, полученные результаты подтверждают, как теоретические положения, так и эмпирические данные о связи интеллекта и личности, а также о системной организации адаптивных ресурсов человека, характеризующихся взаимосвязью и взаимовлиянием различных частей этой системы друг на друга.

Выводы

1. Интеллектуальный потенциал студентов линейно растет на протяжении четырех лет обучения (со второго по пятый курс) в вузе. При этом более высокие средние начального уровня интеллектуального потенциала характеризуются более низкими темпами его роста на протяжении четырех лет обучения и, наоборот, более низкие значения интеллектуального потенциала в начале исследования, связанные с более высокими средними темпами роста.

2. Личностный потенциал студентов в течение четырех лет обучения в ВУЗе меняется нелинейно по квадратичной функциональной форме. Причем студенты, имеющие более высокие средние начальные уровни личностного потенциала характеризовались более быстрым его снижением в течение четырех лет измерения и, наоборот.

3. Интеллектуальное и личностное потенциалы положительно связаны между собой на протяжении четырех «волн» измерения, образуя интегральный конструкт интеллектуально-личностный потенциал.

4. Студенты различаются как начальным уровнем, так и средним темпом роста траекторий ИЛП.

Список литературы:

1. Леонтьев Д. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. – 2011. – № 1. – С. 3-27.
2. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: Т. 1. М.: Педагогика, 1986. – С. 408.
3. Холодная М., Алексапольский А. Интеллектуальные способности и стратегии совладания // Психологический журнал. – 2010. – Т. – 31. – № 4. – С. 59-68.
4. Леонтьев Д., Мандрикова Е., Осин Е., Плотникова А., Рассказова Е. Опыт структурной диагностики личностного потенциала // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 8-31.
5. Корнилова Т. Интеллектуально-личностный потенциал человека в психологической регуляции выборов и продуктивных решений // Вестник Моск. ун-та. Серия 14: Психология / Изд-во Московского государственного университета. – 2011. – № 1. – С. 66-78.
6. Олефир В. Структурная модель конструкта «интеллектуально-личностный потенциал» // Материалы Всероссийской научной конференции «Идеи О.К.Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии», Москва, 30 мая - 1 июня. – М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2013. – С. 190-193.
7. Duncan T., Duncan S., Strycker L., Li F. An Introduction to Latent Variable Growth Curve Modeling: Concepts, Issues, and Applications. – Mahwah NJ: Erlbaum, 1999. – 197 p.
8. Акинщикова Г., Дворяшина М., Бодалев А., Обозов Н. Дифференциально-психологические исследования студентов. Комплексные социальные исследования. Л.: ЛГУ, 1976. – С.173-196.
9. Балакшина Ж., Фор М. Возрастная изменчивость интеллекта и креативности от подросткового периода до взрослости // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. – Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2008. – № 4. – С. 75-80.
10. Тесля М. Структура и динамика интеллектуальных способностей и когнитивных стилей в учебной и профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: 2005. – С. 26.
11. Кузьмина Н. Лонгитюдное исследование изменений в уровне интеллекта // Б.Г. Ананьев и ленинградская школа в развитии современной психологии. Тезисы научно-практической конференции – Ленинград, 1995. – 5-6 декабря. Л.: ЛГУ, 1995. – С. 69-70.
12. Малахова С. Связь психометрического интеллекта с личностной саморегуляцией студентов: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. – С.172.

*Glebov Victor, Peoples' Friendship University of Russia,
Ph.D in Psychology Sc., Assistant Professor, the Faculty of Ecology*

PSYCHOEMOTIONAL STATES AND LEVEL OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS OF FIRST-YEAR STUDENTS IN THE MOSCOW HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract: Research work on studying of a psychoemotional state and level of psychophysiological adaptation of students of first-year students of different specialties is carried out. On selection of 139 students the mental, psycho-emotional state and a condition of cardiovascular system of students of the Russian university of friendship of the people was studied. Results of research testify that psycho - the emotional pressure of students of the first year of different faculties, is shown both on mental, and on psychophysiological levels. At psychophysiological level of change are observed in changes of parameters of a cardiorythm which are most brightly expressed at the end of the academic year.

Keywords: stress factors, environment, students of the first year, adaptation, psycho - an emotional pressure, psychophysiological level, a cardiorythm, uneasiness

*Глебов Виктор, Российский университет дружбы народов,
кандидат психологических наук, доцент, экологический факультет*

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЯ И УРОВЕНЬ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОКУРСНИКОВ В МОСКОВСКИХ ВУЗАХ

Аннотация: Проведена исследовательская работа по изучению психоэмоционального состояния и уровня психофизиологической адаптации студентов первокурсников разных специальностей. На выборке 139 студентов изучалось психическое, психо-эмоциональное состояние и состояние сердечно-сосудистой системы студентов Российского университета дружбы народов. Результаты исследования свидетельствуют о том, что психо-эмоциональное напряжение студентов первого года разных факультетов, проявляется как на психическом, так и на психофизиологическом уровнях. На психофизиологическом уровне изменения наблюдаются в изменениях параметров кардиоритма, которые наиболее ярко выражены в конце учебного года.

Ключевые слова: стресс факторы, окружающая среда, студенты первого года, адаптация, психо-эмоциональное напряжение, психофизиологический уровень, кардиоритм, тревожность.

Постановка научной проблемы и ее значение. Важной и прикладной задачей развития любой страны является подготовка высококвалифицированных и здоровых специалистов для различных отраслей народного хозяйства [1-4]. Необходимость выявления стрессогенных факторов окружающей среды, мешающих течению адаптационных процессов в вузе, особенно на первоначальном этапе, стало целью нашего исследования.

Организация и методы исследования. В исследовании участвовало 139 студентов 1 курса экологического, инженерного и филологического факультетов РУДН. Из них 67 девушек и 72 юношей возраста от 17,4 до 18,9 лет. Исследовательским инструментарием оценки адаптационного процесса 1-го курса стали опросник САН (самочувствие, активность, настроение), субъективно оценивающее психическое состояние студентов, тест Спилбергер-Ханина, направленный на выявление уровня личностной и ситуативной тревожности и тест по вариационной кардиоинтерваллометрии (ВКМ), оценивающий состояние сердечно-сосудистой системы человека [5].

Полученные результаты и обсуждение. Известно, что начало первого курса идет полная смена жизнедеятельности бывшего старшеклассника и возникает комплекс трудностей таких как недостаток умений работать самостоятельно, конспектировать, распределять время, внимание, расставлять приоритеты и т.д. [6-9]. Другой группой проблем были проблемы психологического и психофизиологического характера [10]. Прежде всего, это высокий уровень стрессового, психо-эмоционального напряжения первокурсника, связанное с эмоциональными переживаниями, тревогой, перепадами настроения, усиленным сердцебиением и т.д. [11]. Значимым остается также влияние уровня мотивации к обучению в этом вузе и по выбранной специальности [12].

Результаты психического состояния студентов разных специальностей показал тест САН (табл. 1). Разные значения показателей по шкалам показывает зависимость уровня и динамики перестройки работы организма студентов к новым жизненным условиям жизнедеятельности (табл. 1).

Таблица 1

Среднегрупповые показатели самооценки функционального состояния студентов РУДН по тесту САН ($M \pm m$, $n=139$), баллы

Факультет	Показатели самооценки по шкалам (баллы)					
	Самочувствие		Активность		Настроение	
	учебный год					
	начало	конец	начало	конец	начало	конец
Экологический	5,17 ± 0,18	3,29 + 0,19*	5,29 + 0,23	3,03 + 0,19*	5,21 + 0,23	3,22 + 0,21*
Инженерный	5,42 ± 0,16	3,51 + 0,37*	5,02 + 0,17	2,22 + 0,17*	5,33 + 0,17	2,99 + 0,19*
Филологический	5,73 + 0,14	3,24 + 0,15*	5,94 + 0,15	2,12 + 0,15*	6,00 + 0,09	3,24 + 0,35*

Примечание: * по сравнению с началом года; различия с началом и концом уч.года значимы $p < 0,05$ оценка баллов: >3...<4-низкие (неблагоприятные); >4...<5-средние показатели; >5-высокие (благоприятные)

Как следует из данных таблицы 1, показатели по шкалам «самочувствие», «активность», «настроение» имеют достоверные различия у всех студентов с концом учебного года по сравнению с началом, что связано безусловно с процессами адаптации студентов к новым условиям жизнедеятельности и экологии столичного мегаполиса. Именно первый год обучения наблюдаются сложные процессы перестройки, что отражается на психическом уровне [13-17].

Согласно теории функциональных систем Анохина К.П. существует тесная взаимосвязь между психическими и функциональными системами человека [18], что наглядно показывают полученные нами результаты, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Среднегрупповые показатели психо-эмоциональной сферы и сердечно-сосудистой системы студентов разных специальностей РУДН (M±m, n=139), баллы

Факультет	Показатели самооценки по шкалам (баллы)									
	Тревожность (баллы)				ВКМ					
	Личностная		Ситуативная		ИН (отн.ед.)		ТР (мс ²)		ПАРС (абс.знач)	
	учебный год									
	начало	конец	начало	конец	начало	конец	начало	конец	начало	конец
Экологический	35,4	36,2	34,8	38,4	73,4	167,3*	1302,4	1090,1*	3,2	5,4*
Инженерный	35,8	36,5	34,3	38,6	71,9	201,1*	1389,2	1110,2*	2,9	5,1*
Филологический	38,2	39,9	36,3	47,2*	111,2	321,7*	1210,6	854,3*	3,6	6,6*
Показатели	Уровни значений									
	Оптимальное	Близкое к оптимальному	Допустимое	Предельно - допустимое	Негативное					
ИН (индекс напряжения)	<71	71...149	150...299	300...599	>599					
ТР(мощность спектра ритма)	>199	1200...1999	1000...1199	700...999	>699					
ПАРС (уровень регуляции систем)	0...2	3	4...5	6...7	8...10					

Примечание: * $p < 0,01$; ** $p < 0,05$

Видно, что уровень личностной и особенно ситуативной тревоги растет к концу учебного года у студентов всех специальностей, который связан в первую очередь с информационными и психоэмоциональными нагрузками. Для студентов филологического факультета по ситуативной тревожности выявлена значимость различия в конце года ($p < 0,01$). Такая психо-эмоциональная активность в свою очередь отражается на работе

сердечно-сосудистой системы студентов, как тонкого индикатора на воздействие комплекса стресс факторов био-психо-социальной среды [19-25]. Можно отметить, что по всем показателям кардиоинтерваллометрии (ИН, ТР, ПАРС) отмечается значимость различий к концу года и сдвиг значений критериев от «близко к оптимального» в зону «допустимых» (экологический и инженерный факультеты) и «предельно-допустимых значений» (филологический факультет).

Заключение. Психо-эмоциональное напряжение учащихся разных факультетов, проявляющееся в начальный период адаптации студентов в вузе затрагивает не только психический, но психофизиологический уровень. На психофизиологическом уровне изменения наблюдаются в изменениях параметров кардиоритма, которые наиболее ярко выражены в конце учебного года.

Список литературы

1. Агаджанян Н.А., Ветчинкина К.Т. Проблема адаптации и здоровья студентов. Научные основы охраны здоровья студентов // Сб. науч. трудов. М.: УДН, 1987.С. 3 - 13.
2. Аракелов Г.Г., Глебов В.В. Вегетативные составляющие стресса и личностные особенности пациентов, страдающих пограничными расстройствами// Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 5. С. 35-47.
3. Глебов В.В.Уровень пищевого и психофизиологического состояния студентов в условиях крупного города //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2012. № 2. С. 45-50.
4. Глебов В.В., Аникина Е.В., Рязанцева М.А. Различные подходы изучения адаптационных механизмов человека //Мир науки, культуры, образования. 2010. № 5.С.135-136.
5. Глебов В.В., Аникина Е.В.Влияние комплексных факторов на адаптацию популяции человека в условиях мегаполиса (на примере города Москвы) //Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2010. № 3. С. 134-136.
6. Ляхович А.В., Маркова А.И. Образ жизни учащейся молодежи в аспекте здоровья // Гигиена и санитария. 1994. 7: С.47 -50.
7. Сидельников А.Ю., Глебов В.В. Динамика вариабельности кардиоритма студентов вуза строительного профиля столичного мегаполиса в течение учебного года // Высшее образование сегодня. 2012. № 4. С. 29-31.
8. Сидельников А.Ю., Глебов В.В.Психологические аспекты адаптационных процессов студента к обучению в строительном вузе // Вестник МГСУ. 2012. № 9. С. 272-276.
9. Сизоненко К.Н. Состояние здоровья студенческой молодежи в высших учебных заведениях // Актуальные проблемы профилактической медицины: Матер.науч.-практ. конф. Уссурийск: УГПИ, 2004. С.46-48.
10. Судаков К.В. Функциональные системы. — Москва: «Издательство РАМН», 2011. — 320 с.
11. Арсеньев, Д. Г. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов / Д. Г. Арсеньев, А. В. Зинковский, М. А. Иванова. - СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. - С. 45-60.
12. Глебов В.В. Процессы академической адаптации иностранных студентов к процессу вузовского образования в России //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2012. № 5. С. 8-10.

13. Иванова, М. А. Тревожность как фактор адаптации иностранных студентов к учебной группе / М. А. Иванова // Проблемы и перспективы подготовки иностранных граждан в вузах России на рубеже третьего тысячелетия: материалы Международной научно-практич. конф. - Липецк, 2000. - С. 12.
14. Beiser, M., Wood, M., Barwick, C., Berry, J.W., deCosta, G., Milne, W., Fantino, A.M., Ganesan, S., Lee, C., Tousignant, M., Naidoo, J., Prince, R., & Vela, E. (1988). After the door has been opened: Mental health issues affecting immigrants and refugees in Canada. Ottawa: Ministries of Multiculturalism and Citizenship, and Health and Welfare
15. Глебов В.В. Информационные технологии в системе социально-гигиенического мониторинга. //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2013. № 2. С. 53-56.
16. Berry, J.W. (2001). A psychology of immigration. Journal of Social Issues 57. – P. 611–627.
17. Глебов В.В. Состояние двигательной активности студентов в условиях обучения в столичном вузе. // Спортивный психолог №3(27) 2012 - С.85-89
18. Агаджанян Н.А., Баевский Р.М., Берсенева А.П. Проблемы адаптации и учение о здоровье: Учеб. пособие. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 284 с.
19. Глебов В.В. Уровень пищевого и психофизиологического состояния студентов в условиях крупного города //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2012. № 2. С. 45-50.
20. Глебов В.В. Процессы академической адаптации иностранных студентов к процессу вузовского образования в России //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2012. № 5. С. 8-10.
21. Глебов В.В., Аракелов Г.Г. Психофизиологические характеристики формирования дезадаптации у студентов в условиях мегаполиса. // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: материалы IV Международной науч.-практич. конф. (Челябинск, 8-9 октября 2012 г.). – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. С. 163-165
22. Родионова О.М. Состояние здоровья студентов из различных регионов России и студентов РУДН за 1995-2010 гг. // Экономика природопользования. 2010. № 5. С. 110-120.
23. Глебов В.В., Аникина Е.В., Рязанцева М.А. Различные подходы изучения адаптационных механизмов человека //Мир науки, культуры, образования. 2010. № 5. С. 135-136.
24. Родионова О.М. Эндоекологическая болезнь как следствие экологического кризиса. //Экономика природопользования. 2010. № 5. С. 120-126.
25. Родионова О.М. Формирование эндоекологического сознания и ответственности за собственное здоровье студентов вуза. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2008. № 3. С. 89-96.

*Pogontseva Daria, Southern Federal University
Ph.D., associate professor, the Faculty of Social Psychology*

Self-presentation in social networks: profiles' analysis of young people in Russia and Europe

Abstract: This paper presents the ways of self-presentation through the selection of certain avatars. The results of an empirical study describes the features of self-presentation in the virtual space of modern youth of different ages and countries. It was revealed that the Russian youth more likely to use avatars to pictures of famous people (singers pop stars, actors, athletes). Youth in Europe (Austria, Poland, Germany, France) often use their real photos.

Keywords: avatar, facebook, cyberspace, selfpresentation

INTRODUCTION

The development of information technology has led to the formation of new technical and psychological phenomena, including "virtual reality" and "cyberspace". At the modern stage of development of society number of authors noted that virtual communication in social network sites -is specific society. The ubiquity of the Internet and social networks has led to globalization, which on the one hand, contributes to the development of social contacts, and violations of the rules of the site on the other side. Since Facebook burst upon the virtual scene in 2004, it has become the most popular social networking site in the internet, all over the world. The most common Russian social net vkontakte (now vk.com) - appeared in 2006. As J.L. Skues, B. Williams, L. Wise [1] noted impression management on Facebook tends to be done implicitly by having certain friends, belonging to certain groups, uploading selected pictures and removing tags from others, and "checking in" at certain places or locations.

Avatars are the images shown to other users, together with nick names they are considered the main elements of "appearance" of Internet user, they are the means of self-presentation. The results of work Sh. Sh. Wang, Sh.Moon, K. H. Kwon, C. A. Evans, M. A. Stefanone [2] indicated that both male and female subjects were more willing to initiate friendships with opposite-sex profile owners with attractive photos. Subjects also displayed comparatively higher willingness to make friends with profile owners who did not include visual cues than with those who revealed an unattractive photo. Another authors (B. Chen, J. Marcus, [3]) noted that students use sites such as Facebook primarily to maintain existing personal relationships and selectively used privacy settings to control their self-presentation on SNSs. In overseas studies, there is a different approach perception of Internet space. Thus, a group of scientists (Sh. Zhao, Sh.Grasmuck, J. Martin [4]) notes that research conducted earlier in the Americas and Europe, studying self-presentation features - in an anonymous online environment. The very aspect of anonymity allows a person to change their behavior and to model a completely new identity, including antisocial and deviant behavior. However, according to the authors, social networks are something entirely different. The very question of anonymity in this environment comprises exclusively of mediations. At the same time, all social networks are

trying to enter the control-administered questionnaires / profiles. Thus, the authors note that social networks are no longer anonymous environment, and an environment that facilitates online communication like with the people you know in real life, and with those you have not met. This leads to more honest filling out a questionnaire, which in addition to photos indicate a hobby, musical interests, favorite books, etc. In another study, also on the social media (Hum N. J., Chamberlin P. E., Hambright B. L., Portwood A. C., Schat A. C., Bevan J. L. [5]) studied the gender-specific selection of photos and filling content on facebook. The authors noted that there are no gender differences in the choice of personal photos and content filling in the number and quality of images, it should be noted that in this study were analyzed profiles of young men and women aged 18 to 23 years old, college or university students. According to the results of qualitative analysis, it was found that young people choose photos that show their activity, they are correct and truthful, about 98% of cases.

On the other hand, as shown by a number of scholars of European countries (A. Vasalou, A. Joinson, T. Banziger, P. Goldie, J. Pitt, [6]), there are several types of people, from the point of view of their use of various avatars as a means of self-presentation in network. Participants in the study were divided into three groups: (1) for the use of such avatars pictures to accurately represent themselves, the group chose to display photos that are in the most favorable light show personality, its social role, (2) they are people who, through Create profile in the network "broke free of the social rules governing self-presentation" and, finally, (3), this group of people use avatars to convey a meaning, a message of a specific audience, acting on the principle of "who should be - he will understand" . It is important to emphasize that the authors of this article have used in their study programs as Yahoo! Avatars customisation, which allows you to create a cartoon character, making him a haircut, hair color and eye color, nose shape.

However, as emphasized by A. Vasalou, A. N. Joinson [7] of the English university, the choice depends on the avatar and the environment in which the person, so there are three main online social media: blogs, dating and games. People who write blogs - choose photos of the most honestly reflects their actual physical appearance, for dating - choose photos that may be most attractive to the opposite sex, and avatars for games, is chosen so that a maximum transfer intellectual abilities host profile. In addition, the authors of this study examined, as far as characteristics that confer "avatar" coincide with those people who ascribes to himself. In this study, researchers found that regardless of the medium of 71 people, 82% of your avatar confer the same characteristics as herself in real life.

Thus, we see that on the one hand a certain anonymity, which creates a mediated communication via the Internet can generate change profile by creating a virtual identity which is different from the real one. On the other hand very nature of implied social networks to communicate with people that are familiar in real life, so mediated communication is not fully anonymous, and can be filled by some characters that will create the necessary aspects of the image, as the prototype of a real appearance.

2. Method

2.1. Participants

The first group included 12791 profiles. So 6691 profiles - 3337 men and 3354 female profiles presented in the space of the social network vk.com; at the age of 14 to 18 years with a mean age of 16 years. And 6100 profiles - 3100 men and 3000 women's profile profiles presented in the space of the social network vk.com, aged 18 to 25 years (mean age 21).

The second group were represented by 7000 facebook profiles: 3500 profiles of young people (1750 men and 1750 women) age of 14 to 18 years with a mean age of 17 years; and

3500 adolescents profiles (1750 men and 1750 women) young people from 18 to 25 years living in Europe (Austria, Poland, Germany, France). All profiles were randomly selected order, age limits have been set in advance, the choice profiles was carried out through a filter.

2.2. Procedure

Analysis of the profiles was carried out by analyzing the content of the avatar (photo of the owner profiles, which visible to all users), and the name of the direct proprietor profiles. We have identified a group picture and analyzed the percentage of use of one or another group of images.

3. Results

At first we analyses the Russian profiles, data shown in Table 1. Despite the fact that the site is registered in the rules of the ban on the use of other people's names and photos of just over 15% of the analyzed profiles have violated this provision. Of these, about 3% others names used in this aspect, it should be noted that this percentage represented equally and men and women exists. The majority of men and women have used the names of fictional characters (Sunny Cat, Macho Man, Tiger Tigeroff, etc.) and historical characters, the names of movie stars, singers, sports (Julia Roberts, Madonna, Fiona Mrs. Shrek). We also examined other frequently violate the ban - is to use other people's photos on the avatar (over 12%). It is interesting to note that men are more likely than women use other people's photos, so 8% of men and only 4% of women use other people's photos. All photos do not belong to the owner, we were divided into 3 groups: the picture (landscape, still life, berries), animal and other people.

Table 1.

The content of the avatar / name	16-18 y.o		18-25 y.o		Total	
	m	f	m	f	m	f
Name						
Not real name (historical characters, nicknames, movie stars, singers, sports)	34	42	65	36	99	78
Avatar						
Picture (landscape, still life, berries)	97	36	150	78	247	114
Animal	132	54	134	51	266	105
Other people (sports, movies stars, singer)	1109	503	278	79	1387	582

In the group of "picture" of men more likely to use landscapes and still lifes, also there were presented photos with money, weapons, alcohol, and landscapes often include image cars. At the same time, female avatars in this category often depicted fruits and berries (apple, cherry, strawberry), and landscapes are more classical examples of art, including works by Van Gogh, Ivan Aivazovsky, etc.

In the group of "animal", there are also differences in the presentation itself through the animal in men and women. So men use images of large predatory animals (tiger, lion, wolf), while women are used as pets (cats, dogs) and animals such as snakes, horses, mice, etc.

In the latter group, the "other people" - representation but about 5% of the analyzed profiles, it is a virtual pages of people who have used pictures of other people. It is interesting to note that if a man uses pictures of famous people (actors, sports shift, musicians), women often use photography of models from advertising and photos submitted from photostock (internet resources containing the image-bearing and not for commercial use).

In the next step, we analyzed 7,000 questionnaires, youth living in Europe (Austria, Poland, Germany, France) (Table 2).

Table 2.

The content of the avatar / name	16-18		18-25		Total	
	y.o		y.o			
	m	f	m	f	M	f
Name						
Not the real name (historical characters, nicknames, names of movie stars, singers, sports)	10	12	15	16	25	28
Avatar						
Picture (landscape, still life, berries)	7	6	5	9	12	15
Animal	12	17	11	11	23	28
Other people (sports stars, movies, pop artists)	20	20	21	18	41	38

Analysis of the profiles posted on Facebook shows significant quantitative differences. Compared to Russian profiles, it can be noted that both teenagers and young people of Europe significantly less likely to distort information about themselves on the level of the name change and the use of an avatar is not your photo. At the same time, it should be noted that the sample is drawn at random, and may not reflect the real situation. In addition, at this point, the sample of European youth is half Russian.

4. Discussion

As a result, we can say that the Russian youth were more often distorts information about themselves on the level of distortion of the name and avatar, that we also noted earlier [8]. In our opinion this can be explained by the desire to create a different, not corresponding to a real image. The data output is justified choice of images for avatars on the content, as well as the use of other people's photos, and in particular photographs of stars of world cinema and sports. This phenomenon may also indirectly indicate dissatisfaction with their appearance, however, to confirm this statement must hold a relevant study, which is a further step in our research management experience in cyberspace.

However, it is also important to note that there is a pattern as a misrepresentation. And the reason for the moment is not developed. In this regard, the question arises on how to consider this phenomenon as in modern Russian psychology there is no developed questionnaires. At the same time, there are specific procedures to assess their appearance, the ability to control the first impression and the attitude to social networks and the Internet. In the future, we plan to conduct more in-depth study on the causes of distortion of information about themselves. In considering this question, we also plan to include the questions proposed in the paper Strano M. M [9] (eg Why did you choose this photograph or image, When you post a profile image, whom do you imagine viewing that photograph), a self-analysis avatar should help the analysis of characteristics of impression management in cyberspace.

References:

1. Skues J.L., Williams B., Wise L. The effects of personality traits, self-esteem, loneliness, and narcissism on Facebook use among university students. *Computers in Human Behavior*, 28, 2414–2419, 2012.
2. Wang Sh. Sh., Moon Sh., Kwon K. H., Evans C. A., Stefanone M. A. Face off: Implications of visual cues on initiating friendship on Facebook. *Computers in Human Behavior*, № 26, pp.226–234. 2010.
3. Chen B., Marcus J., Students' self-presentation on Facebook: An examination of personality and self-construal factors. *Computers in Human Behavior*, № 28, pp.2091–2099. 2012
4. Zhao Sh., Grasmuck S., Martin J. Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships. *Computers in Human Behavior*, № 24, pp.1816–1836. 2008.
5. Hum N. J., Chamberlin P. E., Hambright B. L., Portwood A. C., Schat A. C., Bevan J. L. A picture is worth a thousand words: A content analysis of Facebook profile photographs. *Computers in Human Behavior*, №27, pp. 1828-1833. 2011.
6. Vasalou A., Joinson A., Banziger T., Goldie P., Pitt J. Avatars in social media: Balancing accuracy, playfulness and embodied messages. *Int. J. Human-Computer Studies*, № 66, pp. 801–811. 2008
7. Vasalou A., Joinson A. N. Me, myself and I: The role of interactional context on self-presentation through avatars. *Computers in Human Behavior*, №25, pp. 510–520. 2010.
8. Pogontseva, D. Creating impressions in virtual communication // *GESIS – Leibniz Institute for the Social Sciences: Konzept: Scientific and Methodological e-magazine*. – Köln, Germany. – URL:<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-331661> 2013
9. Strano, M. M. User Descriptions and Interpretations of Self-Presentation through Facebook Profile Images. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2(2), article 1. 2008

Kovalenko Olena, Poltava national pedagogical university named after V.G. Korolenko Docent, PhD in psychology, the department of psychology

The features of attitude toward themselves in elderly

Abstract: Revealed that attitudes toward the elderly themselves is selective, depending on the situation in the article. Compare the features of the self-elderly people of different sex, level of education, employment and residence.

Keywords: Attitude toward themselves, elderly, social attitude.

Коваленко Олена, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Доцент, кандидат психологічних наук, кафедра психології

Особливості самовідношення осіб похилого віку

Анотація. У статті виявлено, що самовідношення осіб похилого віку є вибіркоким, залежить від ситуації. Порівняли особливості самовідношення осіб похилого віку різної статі, рівня освіти, професійної зайнятості та місця проживання.

Ключові слова: Самовідношення, похилий вік, соціальна установка.

Стабільний розвиток особистості зумовлюється специфікою її самосвідомості, позитивним ставленням до себе, що втілюється у такому феномені, який регулює всі аспекти поведінки людини, як самовідношення. Увага до нього особливо зростає, по-перше, у ситуаціях кардинальних змін у країні загалом, що ми спостерігаємо зараз, по-друге, під час значних зламів у віковому розвитку особистості. До останніх періодів належить похилий вік – вік переходу від професійної зайнятості до незайнятості (на пенсії), від повної до неповної родини (самотності), від порівняної задоволеності власним здоров'ям до акцентуванні уваги на хворобах.

Проблеми самовідношення осіб у тому числі на пізніх вікових етапах вивчали Р. Бернс, Л.Я. Гозман, У. Джеймс, Х. Каплан, К.В. Карпінський, О.В. Крапівіна, А.М. Колишко, І.С. Кон, Т.М. Кочеткова, Ш.А. Надірашвілі, С.Р. Пантілеєв, М. Розенберг, Н.І. Сарджвеладзе, О.Ю. Стрижицька, Р. Уайлі, Д.І. Фельдштейн, П.Р. Чамата, І.І. Чеснокова та інші.

У розвитку особистості похилого віку, у регулюванні її поведінки, її міжособистісних стосунків важливе значення мають особливості внутрішньої динаміки самосвідомості, структура і специфіка відношення особистості до власного «Я». Такі характеристики втілюються у явищі самовідношення як стійкій системі емоційно-ціннісного відношення, спрямованого на себе [1]. Самовідношення є важливою складовою

частиною загальної системи відносин людини, тісно пов'язаною з особливостями відношень її до зовнішньо-предметного і соціального світу.

В аналізі самовідношення науковці акцентують увагу на різних аспектах. Так, Н.І. Сарджвеладзе, самовідношення розглядає як окремих вид соціальної установки, специфіка якої зумовлюється не способами відношення, а їхніми реферантами, тобто, тим, на що спрямований суб'єкт [2]. В.В. Столін відношення до себе трактує як афективний компонент самосвідомості, специфічну активність суб'єкта, щодо свого «Я», яка полягає у певних внутрішніх діях, що характеризуються емоційною специфікою і предметним змістом дії. Він в емоційному самовідношенні розглядає симпатію, повагу, близькість і всі види відносин людей аналізує з точки зору цих проявів. С.Р. Пантілєєв самовідношення розглядає як вираження смислу «Я» для суб'єкта [1; 3]. Самовідношення як смисловою структуру, яка відображає особистісний смисл реально існуючих чи уявних, більш чи менш усвідомлюваних індивідних і особистісних властивостей людини у контексті реалізації найзначиміших для неї мотивів і цінностей аналізує К.В. Карпінський. Це складна динамічна система смислових структур і процесів, спрямованих на осмислення власних властивостей людини як біологічного індивіда, соціального індивіда та особистості [4].

Вся система самовідношення особистості виконує низку функцій. Н.І. Сарджвеладзе серед них виділяє функції «дзеркала» (відображення себе), самовираження та самореалізації, збереження внутрішньої стабільності і континуальності «Я», саморегуляції та самоконтролю, психологічного захисту, інтракомунікації (взаємодії із собою) [2].

Самовідношення містить низку компонентів. Так, Н.І. Сарджвеладзе обґрунтовує трикомпонентну будову самовідношення – когнітивний, емоційний та конативний. Когнітивний компонент відображає всю сукупність пізнавальних процесів, а також самооцінку, які характеризують гностичне відношення суб'єкта до самого себе (процеси самопізнання). Емоційний – втілюється у таких феноменах, як любов або презирство щодо себе, симпатія – антипатія, повага – неповага, близькість – віддаленість. Конативний – містить внутрішні дії щодо себе та готовність до таких дій [2]. Компоненти самовідношення у теорії І.С. Кона виявляються як пізнавальний (уявлення про власні якості та суть), емоційно-афективний (самолюбство), оціночно-вольовий (самооцінка, самоповага) [1]. С.Р. Пантілєєв та В.В. Столін у структурі самовідношення виокремлюють самоповагу, симпатію, самоприйняття, любов до себе, самооцінку, самовпевненість, самозвинувачення, незадоволення собою тощо [3].

Специфіка самовідношення залежить від статі людини. Самовідношення дорослих чоловіків, згідно досліджень Г.В. Візгіної, характеризується більшою гнучкістю та диференційованістю (вони толерантні до самокритики, здатні до усвідомлення власних недоліків і суперечностей без завдання значної шкоди самовідношенню загалом); самовідношення ж дорослих жінок – більш цілісне і менш диференційоване, ніж у чоловіків і характеризується певною бінарністю (тому вони менше толерантні до негативної інформації про себе; позитивне самовідношення і психічне благополуччя у них пов'язані із закритістю самосвідомості, яка не припускає сумнівів у власних перевагах) [5].

І.В. Афанасенко досліджувала прояви самовідношення чоловіків та жінок 40-55 років і виявила, що воно характеризується високим рівнем глобального самовідношення, яке диференційоване на когнітивно-емоційному та конативному рівнях та формується у

них на основі зовнішніх (самоповага) та внутрішніх (аутосимпатія, самоінтерес) оціночних підґрунть. На конативному рівні самовідношення у жінок домінують самоприйняття і самоінтерес, а у чоловіків – самоприйняття, саморозуміння, самопослідовність, самоінтерес і самозвинувачення. На рівні часткових самооцінок у жінок домінують оцінки себе за такими параметрами: доброта, чесність, товариськість, щирість і щастя, а у чоловіків: товариськість, доброта, принциповість, розум, щирість, чесність і щастя [6].

Особливості самовідношення жінок під час переживання ними кризи похилого віку вивчала О.В. Крапівіна. Вона виявила, що порушене самовідношення у жінок похилого віку може провокувати виникнення кризи. У таких жінок спостерігається низька самооцінка, недостатнє самоприйняття, вони сумніваються у цінності власної особистості, відчують себе відокремлено, є закритими від оточуючих. Для цих жінок характерною є наявність таких особистісних проблем, як відокремленість в інтимних відносинах, безпомічність, самотність. Вони низько оцінюють якість свого життя, їм складно оцінити майбутнє та свої можливості [7]. Характеризуючи систему самовідношення працюючих жінок 55-60 років, Л.М. Кулешова виявила, що їм властива самодостатність і мінімізація конфліктних переживань [8]. Переважаючою у них стратегією підтримки позитивного самовідношення є стратегія «пошуку соціального схвалення».

Самовідношення особистості тісно пов'язане з різними психологічними феноменами. Так, Є.О. Тарасова підтверджує зв'язок між локусом контролю та самовідношенням осіб середнього віку [9]. Зокрема, було встановлено, що осіб з позитивним самовідношенням більше серед інтерналів, ніж серед екстерналів. Але їхня кількість є досить високою (вище середнього) як серед перших, так і серед других. Самовідношення, а саме позитивне самовідношення є важливою умовою самоактуалізації особистості (К.М. Біліченко) [10].

Самовідношення у похилому віці залежить від сприйняття індивідом власного віку. Зокрема, О.В. Куришевою виявлено, чим старшими себе відчують особи похилого віку, тим нижчий вони мають рівень самовідношення, тобто, вони не вірять у власні сили та здатності контролювати своє життя, мають низький рівень саморозуміння, більше зосереджені на власних недоліках, схильні до самозвинувачення, очікують негативного відношення до себе з боку оточуючих. Особи похилого віку, які почуваються молодшими, мають протилежні характеристики [11].

На зв'язкові самовідношення із смисложиттєвими компонентами структури особистості наголошують К.В. Карпінский, Т.Н. Кочеткова. К.В. Карпінский обґрунтовує роль провідної діяльності особистості у формуванні її самовідношення. Така роль полягає у тому, що особистісні смисли Я, які надаються індивідуальним властивостям через призму смислоутворюючих мотивів цієї діяльності, є визначальними у відношенні особистості до себе (усвідомлення себе у контексті провідної діяльності визначає зміст, модальність і структуру самовідношення). Коли особистість стикається з певним суперечностями, кризами смислу життя, змінюється її самовідношення. Така ситуація руйнує механізм формування і підтримки позитивного її самовідношення [4].

Т.Н. Коченкова, досліджуючи взаємозв'язок особливостей самовідношення особистості та її смисложиттєвих орієнтацій, рівня суб'єктивного контролю та рефлексивності виявила, що вибір смисложиттєвих орієнтацій має неоднозначний зв'язок з модальністю самовідношення: при позитивному самовідношенні позиція особистості характеризується інтернальністю та впевненою життєвою позицією; при конфліктному

самовідношенні особистості властива непослідовність у діях і поведінці, що змушує її обирати найпростіші шляхи для реалізації намічених цілей; негативне самовідношення стимулює до діяльній особистісної позиції, що, можливо, є прагненням нівелювати високе особистісне напруження та дискомфорт. Позитивне самовідношення у поєднанні з досить розвинутою рефлексивністю і самоінтересом ініціює особистість до самоактуалізації. Амбівалентне самовідношення може виявлятися як конфлікт на фоні самоінтересу і рефлексивності у поєднанні з екстернальною особистісною позицією; дисонанс, викликаний одночасно як розумінням, так і звинуваченням, спрямованим на себе, низькою оцінкою власних комунікативних та особистісних якостей. Негативне самовідношення при розвинутій інтернальності і рефлексивності стає базою активної особистісної позиції. Негативні наслідки такого самовідношення суб'єктивно переживаються особистістю у вигляді хвилювань за власне здоров'я. Можливий й інший варіант негативного самовідношення: його неусвідомлений характер у поєднанні з відсутністю самоінтересу, стає основою керованої життєвої позиції, яку особистістю частково намагається нівелювати через інтернальність у комунікативній сфері [1].

Зв'язок самовідношення особистості та її референтності, зокрема студентів обґрунтовує М.М. Непочатова [12]. Вона вважає, що студент з позитивним самовідношенням вірить у себе, вважає, що може подолати свої недоліки, а той, у кого самовідношення низьке – має стійке почуття неповноцінності, вразливість, чутливість до зовнішніх впливів, відірваність від реальної взаємодії з іншими людьми. Він нерішучий і непослідовний, зокрема у спілкуванні і відносинах з іншими людьми, що впливає на його референтність.

Таким чином, самовідношення є важливим компонентом, який зумовлює розвиток особистості у похилому віці, але його специфіка у цьому віці недостатньо досліджена у сучасній Україні. Тому нашою метою було дослідити особливості самовідношення осіб похилого віку різної статі, рівня освіти, професійної зайнятості та місця проживання за допомогою методики дослідження самовідношення (МИС) С.Р. Пантілеєва [3].

У дослідженні взяли участь 204 особи похилого віку, з них чоловіків – 43, жінок – 161. Середню освіту мають 138 осіб, вищу – 63 особи, 3 осіб не вказали рівень освіти. На час дослідження працювали 55 осіб, не працювали – 148 осіб, 1 особа не вказала особливостей власної професійної зайнятості. У селах проживають зараз 145 осіб, у містах – 58 осіб, у 1 особи важко встановити особливості проживання.

Виявлено середні значення за кожною шкалою (компонентом самовідношення) – «сирі» бали, які переведено за спеціальною таблицею у відповідний степен. Шкала «Внутрішня чесність» (відкритість/закритість) – 7,495 – 6 степен, шкала «Самовпевненість» – 9,132 – 6 степен, шкала «Самокерівництво» – 8,118 – 7 степен, шкала «Відображене самовідношення» (дзеркальне «Я») – 7,201 – 6 степен, шкала «Самоцінність» – 8,711 – 7 степен, шкала «Самоприйняття» – 8,510 – 6 степен, шкала «Самоприв'язаність» – 7,480 – 7 степен, шкала «Внутрішня конфліктність» – 6,907 – 5 степен, шкала «Самозвинувачення» – 4,515 – 4 степен.

Отримані результати дозволяють робити висновки про те, що досліджувані особи похилого віку мають середній рівень за кожним компонентом самовідношення. Проаналізуємо далі особливості кожної складової самовідношення осіб похилого віку.

Особи похилого віку мають середній рівень відкритості (внутрішньої чесності). Вони не проявляють великої конформності, не дуже прагнуть соціального схвалення з одного боку, але з іншого – не надто критичні та відкриті, їм недостатньо властива

внутрішня чесність. Загалом вони вибірково ставляться до себе, деякі психологічні захисти долають, але інші можуть актуалізуватися, особливо в критичних ситуаціях. Середній рівень за показником самовпевненості, самоповаги осіб похилого віку свідчить про те, що у звичних для себе ситуаціях вони зберігають працездатність, впевненість в собі, орієнтацію на успіх. Але при несподіваній появі труднощів їхня впевненість в собі знижується, зростають тривога, неспокій.

Оцінювання особами похилого віку власної здатності впливати на події свого життя залежить від обставин, рівня адаптованості в ситуації. У звичних для себе умовах існування, в яких всі можливі зміни знайомі і добре прогнозовані, людина здатна контролювати власні емоційні реакції та переживання. Саме у таких умовах особи у похилому віці найчастіше і знаходяться. У нових для себе ситуаціях регуляційні можливості «Я» слабшають, посилюється залежність від впливів середовища. Особи похилого віку вибірково сприймають ставлення оточуючих щодо себе, вважають, що окремі їхні якості та вчинки ними оцінюються позитивно, інші особистісні прояви викликають роздратування і неприйняття. Часом вони можуть очікувати від них схвалення та підтримки, іншим разом – осуд.

Аналогічно, вибірково особи похилого віку відчують і цінність власної особистості і очікують цінність власного «Я» для інших. Вони частіше схильні сприймати себе як індивідуальність і високо цінувати власну неповторність, але ж окремі якості на їхню думку іншими недооцінюються, тому зауваження останніх можуть викликати відчуття малоцінності, особистої неспроможності. Ставлення до себе, аутосимпатія осіб похилого віку також є вибірковою. Вони схильні приймати не всі свої достоїнства і критикувати не всі свої недоліки. Бажання змінюватися по відношенню до наявного стану в осіб похилого віку виникає ситуативно. Вони вибірково ставляться до своїх особистісних властивостей. Частіше схильні зберегти у незмінному вигляді власні якості, вимоги до себе, а головне – бачення і оцінку себе, погоджуються змінити лише деякі свої якості. Загалом, такі зміни у похилому віці відбуваються досить складно.

Наявність у осіб похилого віку внутрішніх конфліктів, сумнівів, незгоди з собою залежить від рівня адаптованості ситуації. У звичних для себе умовах (особи цього віку найчастіше у таких і знаходяться), особливості яких добре знайомі і прогнозовані, спостерігаються позитивний фон ставлення до себе, визнання своїх достоїнств і висока оцінка власних досягнень. Несподівані труднощі, що виникають, додаткові перешкоди можуть сприяти недооцінюванню власних успіхів. Негативні емоції щодо власного «Я» у похилому віці не є досить вираженими. Частіше вони заперечують власну провину у конфліктних ситуаціях, виражають гнів і досаду на адресу оточуючих. Але в окремих випадках здатні поставити собі в провину власні промахи і невдачі.

Порівняли особливості самовідношення осіб похилого віку різної статі, рівня освіти, професійної зайнятості та місця проживання. Достовірність встановлених відмінностей перевіряли за допомогою t-критерію Стьюдента. Обрахунки здійснювали за допомогою програми SPSS. Перевірили нульову гіпотезу про випадковість схожості показників за шкалами «Внутрішня чесність», «Самовпевненість», «Самокерівництво», «Відображене самовідношення», «Самоцінність», «Самоприйняття», «Самоприв'язаність», «Внутрішня конфліктність», «Самозвинувачення» осіб похилого віку різної статі, рівня освіти, професійної зайнятості та місця проживання.

Статистично значима відмінність (при $t_{kr}=1,97$) в особливостях самовідношення осіб похилого віку різної статі виявлена за шкалами «Відображене самовідношення»

($t=2,182$), «Внутрішня конфліктність» ($t=4,879$), «Самозвинувачення» ($t=5,103$). Жінки більше, ніж чоловіки похилого віку вважають, що вони здатні викликати в інших людей повагу та симпатію, а у чоловіків цього віку більше внутрішніх конфліктів та негативних емоцій щодо себе.

Статистично значима відмінність (при $t_{kp}=1,97$) в особливостях самовідношення осіб похилого віку різного рівня освіти виявлена за шкалами «Самовпевненість» ($t=6,459$), «Самокерівництво» ($t=5,920$), «Відображене самовідношення» ($t=2,260$), «Самоцінність» ($t=5,942$), «Внутрішня конфліктність» ($t=2,941$), «Самозвинувачення» ($t=5,103$). Особи похилого віку з вищою освітою у порівнянні з особами із середньою освітою мають вищу самоповагу та вище оцінюють свій духовний потенціал, себе більше вважають джерелом розвитку своєї особистості та тими, хто здатен викликати в інших осіб повагу та симпатію. Внутрішніх конфліктів та негативних емоцій щодо себе більше у осіб похилого віку із середньою освітою, ніж із вищою.

Статистично значима відмінність (при $t_{kp}=1,97$) в особливостях самовідношення осіб похилого віку, які працюють та не працюють виявлена за шкалами «Самокерівництво» ($t=2,921$), «Самоприйняття» ($t=2,730$). Особи похилого віку, які працюють у порівнянні з особами, які не працюють, себе більше вважають джерелом розвитку своєї особистості та мають вищу симпатію щодо себе.

Статистично значима відмінність (при $t_{kp}=1,97$) в особливостях самовідношення осіб похилого віку, які живуть у селах та у містах виявлена за шкалами «Самоприйняття» ($t=3,673$), «Самоприв'язаність» ($t=4,272$), «Внутрішня конфліктність» ($t=7,621$). Особи похилого віку, які проживають у селах у порівнянні з особами, які живуть у містах, мають вищу симпатію щодо себе, менше схильні змінювати уявлення про себе, у них більше внутрішніх конфліктів та негативних емоцій щодо себе.

Результати проведеного дослідження дозволяють твердити, що самовідношення є важливим елементом структури особистості, що втілюється у стійкій системі емоційно-ціннісного відношення, спрямованого на себе. Його розглядають як соціальну установку, афективний елемент самосвідомості, смислової структури. Система самовідношення особистості має окремі функції та структуру. Самовідношення пов'язане із іншими психологічними феноменами (локусом контролю, самоактуалізацією, смисложиттєвими компонентами, референтністю, сприйняттям власного віку), залежить від статі людини.

Під час діагностики виявили, що самовідношення осіб похилого віку є вибіркоким, залежить від ситуації. У звичних для себе умовах, до яких у цьому віці звичайно прагнуть, воно є сприятливим, позитивним. Тобто, вони є працездатними, впевненими, контролюють власні емоційні реакції, очікують підтримки від інших, цінують власну індивідуальність, наголошують на своїх достоїнствах, позитивно ставляться до себе. Негативне ставлення до себе, проблеми, тривожність, невпевненість, недооцінювання та неприйняття себе, небажання змінюватися, внутрішня конфліктність, самозвинувачення виникають тоді, коли з'являються труднощі, змінюється звична для старіючої особи ситуація. Взагалі, вони схильні зберегти власну особистість, відносини, положення, оточення у наявному стані.

Підтверджено, що жінки більше, ніж чоловіки похилого віку вважають, що вони здатні викликати в інших людей повагу та симпатію, а у чоловіків цього віку більше внутрішніх конфліктів та негативних емоцій щодо себе. Особи похилого віку з вищою освітою у порівнянні з особами із середньою освітою мають вищу самоповагу та вище оцінюють свій духовний потенціал, себе більше вважають джерелом розвитку своєї

особистості та тими, хто здатен викликати в інших осіб повагу та симпатію. Внутрішніх конфліктів та негативних емоцій щодо себе більше у осіб похилого віку із середньою освітою, ніж із вищою. Особи похилого віку, які працюють у порівнянні з особами, які не працюють, себе більше вважають джерелом розвитку своєї особистості та мають вищу симпатію щодо себе. Особи похилого віку, які проживають у селах у порівнянні з особами, які живуть у містах, мають вищу симпатію щодо себе, менше схильні змінювати уявлення про себе, у них більше внутрішніх конфліктів та негативних емоцій щодо себе.

Список літератури:

1. Кочеткова Т.Н. Самоотношение личности как система установок, направленных на себя // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6: Философия. Культурологи. Политология. Право. Международные отношения. – 2007. – № 1. – С. 195-201.
2. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси: «Мецниереба», 1989. – 208 с.с
3. Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношения. — М.: «Смысл», 1993 — 32 с.
4. Карпинский К.В. Взаимосвязь самоотношения и смыслового кризиса в развитии личности // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 152-167.
5. Визгина А.В. Гендерные особенности процессов самопознания и самоотношения // Личность, семья и общество: Вопросы педагогики и психологии. – 2013. – № 29. – С. 43-54.
6. Афанасенко И.В., Онищенко А.И. Особенности самоотношения мужчин и женщин возрастов ранней и поздней зрелости // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2011. – № 2. – Т. 9. – С. 21-25.
7. Крапивина О.В. Особенности самоотношения у женщин, переживающих кризис пожилого возраста // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. – 2011. – № 1. – Т. 16. – С. 389-390.
8. Кулешова Л.Н., Стрижицкая О.Ю. Активность личности как потенциал развития в период поздней зрелости // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2008. – № 4. – С. 111-118.
9. Тарасова Е.О., Борисова Н.М. Влияние локуса контроля на самоотношение людей среднего возраста // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2007. – № 2. – С. 93-99.
10. Биличенко Е.Н. Самоотношение и особенности самоактуализации личности у женщин // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 10. – С. 79-81.
11. Курьшева О.В. Взаимосвязь субъективного возраста и самоотношения пожилых людей // Известия Самарского научного центра Российской Академии наук. – 2013. – № 2-2. – Т. 15. – С. 392-397.
12. Непочатова М.Н. Влияние самоотношения студента на его референтность // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогічні науки». – 2012. – № 5(240). – Ч. 1. – С. 150-157.

Olena Proskurnyak, Kharkov State Academy of Culture

Features of work of the psychologist in the course of the organization of the communicative circle of mentally retarded school children

Abstract: The concept "communicative environment of special educational institution" is defined. Activities of the psychologist on formation of communicative activity in the course of psychological and pedagogical maintenance are allocated, they are: diagnostic, correctional-developing, organizational and coordinational, informative and educational, predictive, heuristic; their specific contents reveals during the work with mentally retarded pupils; features of the organization of the communicative environment of school for pupils with intellectual violations are defined.

Keywords: communicative environment, special educational institution, psychological maintenance, communicative activity, mentally retarded schoolchildren.

Проскурняк Елена Игоревна, Харьковская государственная академия культуры, доцент, факультет социальных коммуникаций

Особенности работы психолога в процессе организации коммуникативной среды умственно отсталых школьников

Аннотация: Определяется понятие «коммуникативная среда специального образовательного учреждения». Выделяются направления деятельности психолога по формированию коммуникативной деятельности в процессе психолого-педагогического сопровождения: диагностическое, коррекционно-развивающее, организационно-координационное, информационно-просветительское, прогностическое, эвристическое, раскрывается их специфическое содержание при работе с умственно отсталыми учащимися, определяются особенности организации коммуникативной среды школы для учащихся с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: коммуникативная среда, специальное образовательное учреждение, психологическое сопровождение, коммуникативная деятельность, умственно отсталые школьники.

Характерной особенностью коммуникативной деятельности умственно отсталых детей является слабо выраженное стремление к обратному взаимодействию с партнером по коммуникации. В связи с этим большое значение приобретает потребность в своевременном систематическом изучении психофизического развития ребенка, мотивов его поведенческих и других особенностей, создание психологических условий для

саморазвития и саморегуляции. Решение этих проблем обеспечивается психологическими службами, в частности практическими психологами, социальными педагогами, консультантами психолого-медико-педагогических консультаций, коррекционными педагогами.

Цель статьи – определить особенности работы психолога в процессе формирования коммуникативной деятельности учащихся с умственной отсталостью.

Т. Веретенко дает такое определение психологической службы: "Психологическая служба в системе образования – это структурное подразделение, основной целью деятельности которого является обеспечение и повышение эффективности педагогического процесса, защита здоровья и социального благополучия всех его участников: воспитателей, учеников, педагогических работников [1]. Ее задачей является содействие полноценному личностному развитию ребенка на каждом возрастном этапе, создание психологических условий для формирования у детей мотивации к саморазвитию и самореализации, коррекция и предотвращение нарушений в интеллектуальном и личностном развитии.

Целью работы психологической службы общеобразовательного учебного заведения для умственно отсталых детей является сотрудничество с администрацией и педагогическим коллективом школы, родителями в создании социальной ситуации развития, которая учитывает индивидуальные особенности учеников и обеспечивает психологические условия для развития их личности у (Е. Александровская, М. Битянова, О. Василькова, Т. Галицкая, Л. Гречко, О. Казакова, О. Козырева, В. Кобыльченко, Р. Овчарова, М. Семаго, Н. Семаго, Ю. Слюсарев, Т. Чередникова, Т. Чиркова, Т. Яничева, и др.). В плоскости исследования целью работы психолога образовательного заведения для умственно отсталых детей является содействие развитию всех составляющих коммуникативной деятельности (коммуникативной активности, компетентности, культуры, поведения), направленность психологического сопровождения на достижение динамики развития коммуникативной деятельности учеников.

Исследование учеными специфики психологической работы образовательных заведений (В. Кобыльченко [2], М. Семаго [3] и др.) дало основание для определения направления работы психолога по формированию коммуникативной деятельности у умственно отсталых учеников:

- диагностическое: обоснование и отбор диагностических методик, которые позволяют выявить уровень сформированности коммуникативной деятельности в целом и ее составляющих; анализ полученных в ходе диагностики уровней развития коммуникативной деятельности умственно отсталых учеников;

- коррекционно-развивающее: разработка психологических программ по развитию коммуникативной деятельности умственно отсталых учеников (активизация коммуникативных потребностей, мотивации на коммуникацию, работа по овладению учениками коммуникативных умений, навыков, развитие коммуникативной компетентности, культуры, адекватности коммуникативных реакций, поведения), их внедрение; коррекция нарушений в коммуникативной деятельности; коррекция индивидуально-психологических особенностей развития учеников с интеллектуальными нарушениями и их проявлений (агрессивности, неуверенности); максимальное раскрытие коммуникативного потенциала умственно отсталых учеников; работа по преодолению коммуникативных барьеров умственно отсталыми учениками; гармонизация межличностных отношений субъектов коммуникативного взаимодействия;

- организационно-координационное: активное участие в оптимизации коммуникативной среды образовательного заведения, организация совместной деятельности с педагогами и воспитателями, координация действий педагогов, воспитателей, родителей по формированию коммуникативной деятельности умственно отсталых учеников; привлечение представителей других социальных институтов (школ, социальных служб и т.д.) с целью расширения круга коммуникативных контактов умственно отсталых школьников;

- информационно-просветительское: расширение знаний педагогов относительно разновидностей коммуникаций, проведение факультативных занятий, чтение факультативных курсов "Основы психологии коммуникативной деятельности"; "Коммуникативная культура"; "Коммуникативная деятельность в системе межличностного взаимодействия" для учащихся; проведение семинаров, мини-лекций, курса "Психология коммуникативной деятельности умственно отсталых школьников" для педагогического коллектива; проведение семинаров для родителей с целью ознакомления с деятельностью психологической службы образовательного учреждения, а также с предложениями относительно развития коммуникативной деятельности школьников в условиях семьи; психологическое консультирование учеников, педагогов, воспитателей, родителей относительно решения проблем в коммуникативном взаимодействии;

- прогностическое: определение перспектив развития коммуникативной деятельности умственно отсталых школьников;

- эвристическое: поиск новых средств, которые будут содействовать развитию коммуникативной деятельности умственно отсталых учеников, определение соответствующих условий, создание специальных социально-психологических тренингов, разработка содержания специальных занятий по развитию их коммуникативной деятельности, применение инновационных средств формирования коммуникативной деятельности умственно отсталых учеников.

Как уже отмечалось, ведущей деятельностью психолога общеобразовательного заведения для умственно отсталых учеников является психологическое сопровождение. Формирование коммуникативной деятельности таких учеников рассматриваем как одну из ведущих целей психологического сопровождения.

Реализация психолого-педагогического сопровождения предусматривает моделирование информативно-коммуникативной среды, которое способствует оптимизации формирования коммуникативной деятельности умственно отсталых учащихся.

Основываясь на исследованиях ученых, посвященных развитию коммуникативности личности (А. Бодалев, А. Леонтьев, Б. Ломов, Б. Парыгин и др.), психологическим проблемам коммуникации личности (Б. Ананьев, А. Асмолов, Л. Выготский, В. Грехнев и др.), взаимопониманию и взаимоотношениям личности с окружающими людьми (Я. Коломинский, И. Котова, Е. Шиянов и др.), педагогическим проблемам формирования коммуникативности и коммуникативной культуры (В. Кан-Калик, Л. Митина, А. Мудрик и др.), определим рабочее понятие коммуникативной среды образовательного заведения.

Целью коммуникативной среды школы для умственно отсталых учеников является создание интерактивной коммуникативной среды, которая системно влияет на содержание и формы учебно-коммуникативной деятельности.

Под коммуникативной средой школы отмеченного типа понимаем совокупность образований, которые обеспечивают качество учебно-коммуникативной деятельности. К ним относим систему базовых ценностей и установок; средства коммуникации с историко-культурным контекстом (способы аккумуляции, трансляции и модернизации знаний и способов деятельности); взаимодействие между участниками учебно-коммуникативной деятельности (коммуникативные стратегии, стили коммуникативного взаимодействия и тому подобное).

Следовательно, коммуникативная среда специального образовательного заведения сочетает совокупность средств массового информационного влияния на членов школьного сообщества, а также на окружающий ее социум; межличностные коммуникации; деятельность школьных средств массовой информации; современную коммуникативную технику, технологии, которые повышают эффективность коммуникативных влияний.

В контексте исследования коммуникативную среду образовательного заведения рассматриваем как многомерную социально-психологическую конструкцию жизненного пространства индивида, которая характеризуется коммуникативными, деятельностными, субъект-субъектными связями и направлена на формирование коммуникативной деятельности.

Организация образовательно-коммуникативной среды специального заведения предусматривает:

1) развитие таких индивидуальных качеств школьников, которые способствуют их коммуникативной деятельности;

2) привлечение средств социальных коммуникаций в процесс формирования коммуникативной деятельности;

3) активизацию ресурсов образовательного заведения с целью создания оптимальной коммуникативной среды;

4) разработку содержательности коммуникативной среды. Моделирование коммуникативной среды специального образовательного заведения выполняет развивающую (реализация специальных психолого-педагогических условий, которые способствуют оптимизации формирования коммуникативной деятельности), формирующую (помощь в саморазвитии, приобретении коммуникативных умений и навыков), совершенствующую (реализуется через совершенствование коммуникативных знаний, умений, навыков коммуникативной культуры) функции.

Основываясь на исследованиях А. Леонтьева, И. Якиманской и др., мы определили особенности психологической составляющей моделирования коммуникативной среды специального образовательного заведения: актуализация мотивационно-ценностного компонента коммуникативной деятельности, гармонизация психологического климата специального учебного заведения, развитие рефлексии учащихся, использование диалоговых стратегий взаимодействия, обогащение коммуникативного опыта школьников, расширение круга коммуникативных контактов.

Коммуникативная среда образовательного заведения непосредственно и опосредованно влияет на формирование качеств личности, которые характеризуют коммуникативную активность субъекта, инициативность в коммуникативных контактах, ответственность за собственное коммуникативное поведение.

В процессе формирования отмеченных элементов коммуникативной среды достигается результат: развитие коммуникативных активности, компетентности, культуры, поведения.

Следовательно, коммуникативная среда специального образовательного учреждения сочетает совокупность средств массового информационного влияния на членов школьного сообщества, а также на окружающий социум; межличностные коммуникации; деятельность школьных средств массовой информации; современную коммуникативную технику, технологии, которые повышают эффективность коммуникативных влияний.

Принципы организации коммуникативной среды образовательного заведения характеризуются: гуманистической направленностью; созданием психологического комфорта; расширением круга коммуникативной деятельности; активным включением учащихся в процесс преобразования коммуникативной среды; применением средств социальных коммуникаций в образовательном заведении; комплексностью усилий психологов, воспитателей, педагогов, родителей, администрации, школьников.

Подводя итоги вышеизложенного, отметим, что:

- коммуникативная среда специального образовательного заведения рассматривается как многомерная социально-психологическая конструкция жизненного пространства субъекта с разноуровневыми связями, направленными на формирование коммуникативной деятельности;

- психологический спектр коммуникативной среды основывается на структуре коммуникативной деятельности и способствует реализации психолого-педагогических условий (способствование развитию коммуникативной активности, оптимизация развития коммуникативной компетентности, формирование адекватного коммуникативного поведения в различных ситуациях коммуникативного взаимодействия) ее формирования;

- психологическими особенностями моделирования коммуникативной среды специального образовательного заведения являются: актуализация мотивационно-ценностного аспекта коммуникативной деятельности, гармонизация психологического климата, усиление рефлексии субъектов, использование диалоговых стратегий взаимодействия, обогащение коммуникативного опыта школьников, расширение круга коммуникативных контактов.

Следовательно, психолог специального общеобразовательного заведения играет ведущую роль в формировании коммуникативной деятельности умственно отсталых учеников, создает и реализует психолого-педагогические условия и участвует в моделировании коммуникативной среды образовательного заведения. Перспективой дальнейших исследований является разработка и реализация программы, направленной на оптимизацию процесса формирования коммуникативной деятельности учащихся с легкой и умеренной степенями умственной отсталости.

Список литературы:

1. Энциклопедия для специалистов социальной сферы. – 2-ое издание. Киев, 2013. – С.536
2. Кобильченко В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі та при патології зору. Київ, 2010. – С.549
3. Семаго М. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования. Москва, 2006. – С.288

Tarasova Olena Volodymyrivna, Kryvyi Rih National University, Associate Professor, Ph.D. in Psychology

Theoretical aspects of professional thinking individual

Abstract: Theoretical survey and analysis of scientific literature about professional thought developing in up-to-date psychology, psychological and pedagogical fundamentals of students' thinking are discussed and characterized in the article.

Key words: professional thinking, technical thinking, technical creative activity.

Тарасова Олена Володимирівна, Криворізький національний університет кандидат психологічних наук, доцент

Теоретичні аспекти розвитку професійного мислення особистості

Анотація: У статті представлено теоретичний огляд і аналіз наукової літератури з проблеми розвитку професійного мислення у сучасній психології, визначено психолого-педагогічні засади та перспективи розвитку професійного мислення учнів.

Ключові слова: професійне мислення, технічне мислення, технічна творчість.

Проблема професійного мислення на сьогодні виступає однією з найважливіших і мало досліджених у психології. До теперішнього часу у вітчизняній і зарубіжній психології зібрано науковий матеріал, який розкриває різноманіття та специфічні особливості ряду професійних завдань і способів їх розв'язання на будь-яких рівнях професійної діяльності, зокрема, виділено варіанти розв'язання професійних завдань на інформаційному, алгоритмічному та евристичному рівнях, накреслено певні підходи до оптимізації навчання щодо розв'язання професійно-технологічних й управлінських завдань тощо. Ці проблеми розвитку професійного мислення розкриваються у наукових дослідженнях А. А. Баталова, В. П. Зінченка, Є. О. Климова, Т. В. Кудрявцева, Б. Ф. Ломова, В. О. Моляко, В. Н. Пушкіна, Е. А. Фарапонової, В. В. Чебишевої та ін.

Однак цілісної концепції розвитку професійного мислення поки що не розроблено. Адже і психологи, і педагоги-практики професійного навчання не мають досить чітких висновків про роль мислення та функції кожного з видів мислення у професійній діяльності, про принципи класифікації й загальні засоби розв'язування професійних завдань, про специфічні особливості процесу розв'язування таких завдань й організацію навчальних занять з використанням задач професійного спрямування у загальній системі фахової підготовки й перепідготовки робітничих кадрів.

Тому відповідно до мети нашого дослідження, актуальним є розкриття сутності поняття «професійне мислення». Це поняття широко використовується у психології ХХІ століття у зв'язку з дедалі більшою інтелектуалізацією праці, потребою у формуванні в фахівця здатності оновлювати свої знання, критично мислити й знаходити нові оригінальні засоби розв'язування професійних задач, добре орієнтуватися у потоці різноманітної інформації, переборювати «нештатні», екстремальні ситуації.

Аналіз психологічної літератури з проблеми дослідження показав, що поняття «професійне мислення» не має чіткого та єдиного визначення. У сучасній психології виділяються різні підходи до характеристики професійного мислення. Професійне мислення розглядається як особливість мислення фахівця, обумовлена характером професійної діяльності відносно об'єкта праці (Г. С. Костюк, Т. В. Кудрявцев, Б. М. Теплов, В. В. Чебишева та інші), як процес розв'язування задач у тій чи іншій галузі діяльності (Ю. М. Кулюткін, З. О. Решетова, С. Л. Рубінштейн та інші).

Узагальнюючи досвід вивчення поняття «професійне мислення», потрібно вказати, що у ряді наукових досліджень професійне мислення пояснюється як процес розв'язування професійних задач у тій чи іншій галузі діяльності, а в деяких дослідженнях професійне мислення розглядається як тип орієнтування фахівця у предметі своєї професійної діяльності. Однак, найчастіше поняття «професійне мислення» вживається одночасно в обох цих значеннях.

Безумовно, мисленнєві процеси у різних фахівців проявляються за одними й тими ж психологічними законами, однак є специфіка предмета, засобів, результатів праці, відносно яких здійснюються мисленнєві операції. Тому, насамперед, враховуються деякі особливості мислення фахівця, що дозволяють йому успішно виконувати професійні завдання на високому рівні майстерності: швидко, точно, оригінально розв'язувати як ординарні, так і неординарні задачі в певній предметній галузі. Таких фахівців звичайно характеризують як людей творчих у своїй професійній галузі, як людей, що по-особливому сприймають предмет своєї діяльності й здатні до раціоналізаторства, новаторства, відкриття нового. Отже, професійне мислення – це мисленнєва діяльність, яка спрямована на розв'язання професійних задач у певній предметній галузі. Якщо специфіка професійного мислення залежить від своєрідності задач, які розв'язуються різними фахівцями, то якість професійної діяльності чи рівень професіоналізму залежить від розвиненості професійного мислення.

Найбільш продуктивним, на наш погляд, у дослідженні проблеми професійного мислення є акмеологічний підхід (А. А. Баталов, Д. Н. Завалішина, Є. О. Климов, Ю. К. Корнілов, А. К. Маркова), який розглядає професійне мислення як структурний компонент професіоналізму. Професійне мислення пояснюється як система, що розвивається у структурно-цілісне утворення та включає пізнавальний, операційний і особистісний компоненти. В якості системоутворювального розглядається операційний компонент (прийоми мислення – мисленнєві дії і операції), на основі якого відбувається перетворення в межах пізнавального компонента і формуються конкретні професійно значимі особливості мислення. Ступінь сформованості загальних мисленнєвих дій і операцій визначає рівень розвитку професійного мислення у будь-якій сфері діяльності.

Своєрідність професійного мислення пов'язана з орієнтуванням фахівця у предметі своєї діяльності, а також з використанням знарядь, способів, методів впливу на цей предмет, тобто з психологічним аспектом професійної діяльності.

Досліджуючи зв'язок предметного змісту і технології професійної дії з формами та логікою професійного мислення, О. М. Леонтьєв і А. А. Баталов вказують, що специфічний предмет немов «диктує» технологію її осмислення, і мислення професіонала наслідують форму й логіку даного об'єкта, підкоряється йому. Формуючись в умовах виробництва, професійне мислення стає вищим регулятором пізнавально-практичної діяльності людей у цих умовах. Регулююча функція професійного мислення проявляється у різних формах, починаючи від формулювання й сприйняття професійних завдань і завершуючи способами втілення думки в реальних продуктах виробництва. У деяких випадках ця функція мислення виступає досить чітко (розробка планів соціального й економічного розвитку підприємства, перебудова технологічного процесу, пошук шляхів підвищення продуктивності праці, раціональна організація робочого місця і прийомів праці і т.п.), в інших випадках регулююча функція професійного мислення носить прихований характер (виконання звичних моторних дій і операцій, читання знайомих креслень, прийняття стандартних рішень і т.п.). Різноманітні й зовнішні прийоми вираження думки в умовах виробництва: якщо в умовах повсякденного спілкування думка виражається переважно у формі слова, то в умовах виробництва вона систематично виражається у вигляді дій, схем, креслень, цифрових показників і, зрештою, у вигляді кінцевих матеріальних продуктів праці.

Пізнавальні дії характеризуються накопиченням знань, умінь та навичок про обладнання, принципи роботи і керування станками, інструментом, а також вмінням знаходити необхідну науково-технічну інформацію, спеціальні знання про об'єкт техніки. Їх використання можливе на основі загальноосвітньої підготовки.

Творчі дії спрямовано на самостійний пошук розв'язання задач професійного спрямування, пов'язаних, зокрема, з конструюванням, розробкою пропозицій щодо використання технологій, створення різних пристроїв шляхом пошуку резервів економії матеріалу, енергії, розв'язання раціоналізаторських та винахідницьких задач і т.п. Їх ефективність залежить від усвідомлення теоретичної і практичної значимості розв'язуваної задачі. Адже технічна творча діяльність передбачає висунення гіпотез і їх обґрунтування, використання методів пошуку нових рішень, планування основних етапів роботи із застосуванням необхідних засобів її реалізації.

Професійна діяльність в сучасних умовах праці потребує від робітників розвиненого професійного мислення, професійної творчості. Професійна творчість – це знаходження нових нестандартних способів розв'язання фахових задач, аналіз професійних ситуацій, прийняття професійних рішень. Результатами професійної творчості може бути: нове розуміння предмета праці (нові ідеї, закони, концепції, принципи), новий підхід до реалізації професійних дій (нові моделі, технології, правила), одержання нових результатів у професійній діяльності тощо.

Дослідження професійної технічної творчості у психології проводяться з початку ХХ століття та особливо інтенсивно розробляються на сьогодні, це відображено у працях В. Є. Алексеєва, А. В. Антонова, Г. М. Василевської, Є. П. Верещака, Ю. З. Гільбуха,

С. Ю. Губенкова, О. В. Зазимка, О. М. Коркунової, А. К. Маркової, В. О. Моляко, В. Д. Путиліна та ін. Проведений аналіз цих психолого-педагогічних досліджень дозволяє зробити припущення, що професійна творчість створює сприятливі умови для розвитку професійного мислення учнів професійно-технічних навчальних закладів, оскільки професійна творчість спрямована на створення принципово нових технічних механізмів, на пошук для існуючих приладів нових можливостей використання. Зважаючи на це, професійна технічна творчість може мати різні рівні залежно від її результатів:

- вищий рівень, результатом якого є принципово нові винаходи чи науково-технічні відкриття, що роблять революцію в науці та технології;

- середній рівень, результатом якого є удосконалення технічного обладнання і технології;

- нижчий рівень, результатом якого є використання існуючих технічних приладів і засобів виробництва в нових, не притаманних їм функціях, які все ж таки задовольняють потреби в удосконаленні виробництва.

Вищий рівень технічної творчості можна віднести до винахідництва, середній та нижчий – до раціоналізації. Винахідництво – це нове, суттєво відмінне технічне розв'язання завдання у будь-якій галузі народного господарства, що дає позитивний ефект виробництву (конструктивні прилади, технологічні способи, нові машини, механізми тощо).

Нині в психологічній науці активно обговорюються структурні підходи щодо професійного, технічного, практичного мислення тощо. Проте, в науковців немає єдності в розумінні структурних компонентів професійного мислення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що науковці визначали досить різносторонні структурні компоненти мисленнєвої діяльності. Так, наприклад, Г. С. Костюк [4] вирізняє три компоненти мисленнєвої діяльності: змістовий (знання, які людина отримує через органи чуття та логічним шляхом, становлять змістовий компонент її мислення, збагачення якого не може відбутися без розуміння. Описуючи процес розуміння, Г. С. Костюк наголошував, що зрозуміти об'єкт - означає розкрити його в усіх зв'язках і відношеннях, у цьому процесі важливе значення має відповідний досвід людини), функціонально-операційний (у взаємодії суб'єкта з дійсністю мислення виникає і формується безперервний процес аналізу, синтезу, узагальнення, конкретизації), і цілемотиваційний (потреби, інтереси, почуття виконують спонукальну роль мислення).

Характеризуючи психологічні особливості розвитку професійного мислення у майбутніх вчителів, Л. Р. Джелілова [5] виділяє наступні компоненти професійного мислення: мотиваційний (професійна спрямованість особистості, ставлення до діяльності, прагнення досягти успіху в діяльності); змістово-операційний (загальноінтелектуальний рівень розвитку особистості, системність, обсяг професійних знань, ступінь розвиненості загальнонавчальних і професійних умінь); рефлексивно-самооцінювальний компонент (усвідомленість здійснюваної діяльності, самооцінка, усвідомлення особистісної відповідальності за результати навчання).

Досліджуючи вікові та статеві особливості розвитку професійного мислення студентів, Г. Г. Валіулліна [6] виділяє операційний, пізнавальний та особистісний компоненти професійного мислення студентів, які містять такі характеристики: практичне

мислення; окремі прояви логічного мислення (комбінаторні здібності, розв'язання логічних задач); творче мислення; вербальні характеристики професійного мислення; операції порівняння, узагальнення, абстракції; активність мислення.

Отже, на підставі аналізу досліджень ряду вчених ми дійшли висновку про те, що професійне мислення – це мисленнева діяльність, яку спрямовано на розв'язання професійних задач у певній предметній галузі. У своїй психологічній структурі воно містить п'ять взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, творчий, рефлексивно-оцінковий. Специфіка професійного мислення залежить від своєрідності задач, що розв'язуються різними фахівцями, разом з тим, якість професійної діяльності чи рівень професіоналізму залежить від розвиненості професійного мислення. Окрім того, в результаті проведеного аналізу психологічних досліджень виявлено, що професійна технічна діяльність містить три основні компоненти: розуміння, виконавча діяльність, творча діяльність. Професійне мислення може проявлятися у формі розуміння під час виконання технічної діяльності та у формі творчого самостійного розв'язання нових (принаймні, для даного працівника) професійних задач. Такі двобічні прояви професійного мислення в технічній діяльності нерозривно пов'язані між собою, оскільки розуміння техніки – це основна умова успішного самостійного розв'язання задач професійного спрямування.

Список літератури

1. Климов Е. А. Путь в профессию / Климов Е. А. . – Л.: Лениздат, 1974. – 190 с.
2. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / Рубинштейн С. Л. . – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.
3. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. / Теплов Б. М. . – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 328 с.
4. Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие [под ред. Л.Н. Проколиенко]; [сост. В. В. Андриевская, Г. А. Балл, А. Т. Губко, Е. В. Проскура] / Костюк Г. С. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
5. Джелілова Л. Р. Психологічні особливості розвитку професійного мислення у майбутніх вчителів початкової школи: Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Джелілова Л. Р. – Одеса, 2008. – 19 с.
6. Валиуллина Г. Г. Возрастно-половые особенности развития профессионального мышления студентов: автореферат дис на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология». – Астрахань, 2007. – 27 с.

*Iryna Soliichuk, Yuriy Fedkovych Chernivtsi
National University*

Historical development and current status of the problem of readiness for professional activity

Abstract: The article analyzes the emergence and establishment of readiness issues in psychology. The basic approaches to the problem the formation of readiness for professional activity.

Keywords: readiness, professional activity, the formation of readiness.

*Солійчук Ірина, Чернівецький національний
університет імені Юрія Федьковича*

Історичне становлення та сучасний стан розробки проблеми готовності до професійної діяльності

Анотація: У статті проаналізовано виникнення та становлення проблеми готовності у психології. Розкриваються основні підходи до вивчення проблеми формування готовності до професійної діяльності.

Ключові слова: готовність, професійна діяльність, формування готовності.

Категорія готовності активно досліджується сьогодні у зв'язку з співвіднесенням її з процесом формування й становлення майбутніх спеціалістів для різних галузей професійної діяльності. Вивченням категорії готовності особистості до різних видів діяльності в цілому, та до професійної діяльності як її складової одиниці науковці-психологи почали займатися ще з кінця 50-х років ХХ століття. Дослідники по-різному розглядали готовність, так, наприклад, одні вчені як певні *здібності* (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, М.Д. Левітов), як *якість особистості* (К.К. Платонов), як *психічний стан* (В.М. Мясіщев), або ж як прагнення людини здійснювати якісь дії (В.І. Даль, Д.М. Ушаков), як *психологічну умову успішної діяльності* (І.Д. Ладанов), й, на сам кінець як *ознаку настанови* (І.Т. Бжалава, Д.М. Узнадзе) тощо.

У психологічній науці накопичено досить великий теоретичний і практичний матеріал щодо питання формування готовності особистості в різних видах діяльності, визначено велику кількість сформованих понять готовності, її змісту, структури, основних параметрів готовності та умов, що впливають на динаміку, тривалість і стійкість її проявів. Вивченням готовності займаються досить давно і вчені виокремлюють три етапи наукового дослідження цієї проблеми [1]:

1 етап – середина ХІХ і початок ХХ ст. – готовність досліджують у зв'язку з проникненням у природу психічних процесів людини; розуміння готовності як настанови;

2 *etap* – готовність визначають як певний феномен стійкості людини до зовнішнього і внутрішнього впливів, що зумовлено інтенсивним дослідженням нейрофізіологічних механізмів, регуляції і саморегуляції поведінки людини (Г.Олпорт);

3 *etap* – пов'язаний з дослідженнями в галузі теорії діяльності. Готовність досліджують у зв'язку з емоційно-вольовим й інтелектуальним потенціалом особистості стосовно конкретного виду діяльності і характеризують як якісний показник саморегуляції фахівця на різних рівнях перебігу процесів — фізіологічному, психологічному, соціальному, якими визначається його поведінка (М.І. Дьяченко, Л.О. Кандилович, К.К. Платонов) [2].

Серед широкого кола наукових праць, які присвячені вивченню феномену «готовності», розрізняють існування функціонального та особистісного підходів, виокремлених М.І. Дьяченко та Л.О. Кандилович. Згідно першого, готовність розглядається у зв'язку з психічними функціями, формування яких вважається необхідним для досягнення високих результатів діяльності, тобто готовність розглядається як психофізіологічний стан. Серед прибічників функціонального підходу можуть бути названі М.Д. Левітов, який розуміє феномен як один з важливих станів, Г.М. Гагаєва (емоційний стан), Ф.Ю. Генев (зміни у психіці людини у зв'язку із специфікою діяльності), Л.С. Нерсесян, В.Н.Пушкін (певне функціонування і психічний стан, що забезпечує швидкість трудової дії), Т.М. Желязкова (психічний стан), А.В. Андреева (стан мобілізованої базової готовності), Ф.М. Рекешева (особливий особистісний стан) та інші. Відносно другого підходу – готовність розглядається у зв'язку з особистісними передумовами до успішної діяльності. Цей підхід передбачає удосконалення психічних процесів, станів і якостей особистості, необхідних для ефективної діяльності майбутнього практичного психолога, тобто готовність трактується як особистісне утворення, інтегративна стійка характеристика. Серед представників особистісного підходу А.Ц. Пуні, який розглядає готовність, як впевненість у своїх силах, здатність керувати своїми діями, думками, почуттями, оптимальний рівень емоційного збудження; М.І. Дьяченко, Л.О. Кандилович – психічний стан і характеристика особистості; М.В. Кулакова, К.В. Рейда – інтегративна якість; Т.В. Шестакова, Л.П. Гапоненко, В.В. Єршова, Л.В. Кондрашова, П.А. Рудик, В.Л. Уліч – складне особистісне (психологічне) утворення; О.М. Серняк – цілісне особистісне професійне новоутворення; Ю.Ю. Бойко, С.В. Моторина – інтегроване структурне особистісне утворення, стійке і складне особистісне утворення; С.М. арасова готовність розуміє як психолого-педагогічну таксономію тощо [3].

У процесі становлення поняття готовності психологи виокремили її певні види – ситуативну та тривалу (загальну) (М.І. Дьяченко, Л.О. Кандилович), психологічну і практичну (Ю.В. Васильєв, Б.Ф. Райський), загальну і спеціальну (Б.Г. Ананьєв) та ін. [4]. Розрізняють готовність, яка визначається як особливий психічний стан, що забезпечує успішне виконання професійних завдань, прийняття самостійних рішень (Т.В. Іванова, О.Г. Ковальов, Л.Н. Лаврова).

Із розвитком гуманістичної науки проблема психологічних станів людини все частіше опинялася в полі зору дослідників (А. Маслоу, К. Роджерс). Прихильники особистісного підходу (С.Л. Марков, В.В.Рибалка, С.К. Шандрук) вважають стан готовності цілісним проявом особистості у відповідних умовах життя та діяльності, які мають різну стійкість у часі. Під психологічним станом готовності розуміється внутрішнє налаштування, пристосування можливостей особистості до успішних дій в даний момент [4]. Тобто готовність до того чи іншого виду діяльності характеризується, перш за все,

психологічним станом особистості, який проявляється безпосередньо перед початком діяльності, коли необхідно остаточно прийняти рішення про свою готовність до виконання поставленої задачі. Крім цього, як зазначають вчені, проблема формування готовності людини до діяльності має й моральний бік – як суспільний обов'язок та особисте визнання [4]. Цей складний особистісний стан залежить від характеру майбутньої діяльності, від особистих якостей і властивостей людини (М.А. Гуліна, І.А. Зязюн, Н.В. Пророк) [5].

Разом із готовністю як психічного стану, існує готовність як стійка характеристика особистості. Її називають по-різному: підготовленістю тривалою чи стійкою готовністю. Вона діє постійно, її не потрібно постійно формувати у зв'язку з поставленим завданням. Будучи завчасно сформованою, ця готовність – суттєва передумова успішної діяльності [4].

М.Д. Левітов виокремив довготривалу й ситуативну готовність, яка залежить від вищої нервової діяльності, індивідуальних особливостей особистості та умов протікання діяльності. Готовність як тимчасовий стан поділяв на три види: звичну, підвищену та понижено: стан звичної готовності буває у людини перед повсякденною, звичною роботою; стан підвищеної готовності викликано новизною та творчим змістом роботи, нетрадиційним стимулюванням, гарним фізіологічним самопочуттям і так далі; стан пониженої готовності викликає у людини неадекватна емотивність особистості та характеризується незібраністю, розсіяністю уваги, помилковістю дій [6]. У тимчасову готовність можуть бути зпрпховані актуалізовані компоненти тривалої готовності, які будуть використані знову, “повертаються” на своє попереднє місце. Так відбувається використання до конкретних завдань діяльності тимчасова трансформація особистісних установок, стійких мотивів, досвіду. На відміну від тимчасової готовності, що відображає особливості і вимоги у певній ситуації, тривала готовність – це стійка система професійно важливих якостей особистості (позитивне відношення до професії, організованість, уважність, самоспостереження і т.д.), її досвід, знання, навички, вміння, необхідні для успішної діяльності в багатьох ситуаціях.

О.Г. Ковальов, у свою чергу, розглядає готовність до діяльності як властивість особистості, яка включає в себе свідомість особистісної та суспільної значимості діяльності, позитивне ставлення до неї та здатність до її виконання. На думку вченого, проблема формування готовності особистості до майбутньої діяльності представлена моральною проблемою формування ставлення до трудової діяльності як суспільного обов'язку та особистого визнання. Готовність до праці в цьому плані включає морально-психологічний та професійний види готовності. При цьому морально-психологічна готовність до майбутньої діяльності автор бачить у якості складної структури, яка включає відповідний перелік компонентів: усвідомленість суспільної та особистісної значимості трудової діяльності, любов (радість, насолода) до праці, здібність трудитися в колективі [4].

Головними підходами до окреслення категорії готовності є психологічний, де вона розглядається як особистісна характеристика, що передбачає здатність до адаптації та саморегуляції поведінки й розвитку, педагогічний, де готовність визначається як загальна характеристика розвитку, навчання і виховання особистості у сфері освіти відповідно до соціального замовлення, професійно-педагогічний, де готовність визначається як характеристика результативності процесу професійної підготовки спеціалістів різних галузей знань.

Підготовку практичного психолога сучасні дослідники розглядають через розвиток у майбутніх фахівців *професійного мислення* (С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Г.О. Хомич); *соціальної активності* (О.Ф. Бондаренко, М.А. Гуліна, Л.В. Долинська); *самовиховання і психолого-педагогічних засад його організації* (Ж.П. Вірна, А.А. Деркач, О.М. Ігнатович, Н.І. Литвинова, І.П. Маноха, Н.Г. Ничкало, О.М. Пехота, Н.А. Побірченко, Е.О. Помиткін); *професійної креативності* (С.Л. Марков, В.О. Моляко, В.В. Рибалка, С.К. Шандрук, Я.В. Чаплак); *професійної компетентності* (І.А. Зязюн, В.Г. Панок, В.В. Рибалка, В.А. Семиченко, Я.В. Чаплак); *критичності мислення, здібностей до прогнозування, імпровізації, інноваційності* (Л.М. Карамушка, Н.І. Литвинова, В.Ф. Моргун, Н.Г. Ничкало, О.Є. Самойлов, Я.В. Чаплак); *розвиток загальної та психологічної культури* (Я.Л. Коломінський, В.В. Рибалка); *як підготовку до науково-дослідницької діяльності* (П.П. Горностаї, М.А. Гуліна, Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко); *формування світогляду* (В.Ф. Моргун, Н.В. Чепелева); *формування теоретичних та практичних положень молодіжної політики та практичної соціально-психологічної роботи з молоддю* (Б.Г. Ананьєв, І.Д. Бех, А.А. Деркач, Я.Л. Коломінський, Г.С. Костюк) [7]. Досліджуючи проблему підготовки практичного психолога, сучасні дослідники пропонують багаторівневу систематизацію цього процесу, зокрема, такі рівні: світоглядний, метою якого є формування професійної свідомості та самосвідомості майбутніх спеціалістів; професійний, спрямований на оволодіння необхідною системою знань, стратегією і тактикою практичної діяльності майбутнього психолога, формування його психологічної культури; особистісний, метою якого є формування у студентів професійно значущих якостей особистості, гуманістичної спрямованості, „діалогічності” як центрального компоненту, здатності до професійної ідентифікації [8].

Л.М. Мітіна вказує на те, що «...перспективи розвитку психологічної освіти та нові технології роботи з психологами-студентами повинні бути спрямовані на творчу самореалізацію в професії, що, в свою чергу, обумовлює розвиток у студентів творчої самодіяльності та самостійності, багатомірної свідомості та емоційної гнучкості, здатності самовизначатися в історії, культурі, житті та професії» [9]. Тому, що найважливіший елемент майстерності практичного психолога – визначення актуального поля професійної діяльності щодо надання психологічної допомоги особистості. (О.Ф. Бондаренко, Р.С. Немов). У сучасних умовах особливу значимість, щодо підготовки практичного психолога, має виявлення контингенту потребуючих психологічної допомоги серед учнівської молоді, педагогічного колективу, сім’ї тощо. Для визначення та подальшої роботи над основними проблемами, які зараз ставить перед нами суспільство, такими як: профілактика алкоголізму та наркоманії, зміцнення сім’ї, попередження безробіття, соціалізація ринку праці тощо (С.Д. Максименко, В.Г. Панок, В.В. Рибалка, В.В. Синявський). Психолого-педагогічний аспект цієї роботи виявляється в майстерності мобілізації власної активності людей, які потребують психологічної допомоги (О.Ф. Бондаренко, М.А. Гуліна, Р.С. Немов та інші).

На основі аналізу теоретико-методологічної літератури можна зробити висновок, що одні науковці розглядають готовність як властивість, стійку характеристику особистості, інші – як цілісний прояв особистості, що включає в себе теоретичну базу того чи іншого профілю, проектує, конструктивні, комунікативні уміння, загальні та спеціальні здібності, треті – як інтегральне поняття, яке характеризується складною динамічною структурою взаємопов’язаних особистісних компонентів: професійна спрямованість, здатність до самооцінки, потреба у професійному самовихованні.

Запропоновані вище погляди вчених та дослідників про наявність різноманітних підходів щодо визначення готовності пояснюються тим, що розглядаються різні види готовності, а також має значення і те, до якого конкретного виду діяльності належить готовність. Відповідно, при визначенні структури готовності до будь-якого виду діяльності необхідно враховувати специфіку самої діяльності й фактори, які впливають на структурні компоненти готовності.

Список літератури:

1. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... докт. пед. наук . І. В. Гавриш. - Луганськ, 2006. - 572 с.
2. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности // Дис. ... док. пед. наук. – К., 1996. – 371 с
3. Антонова Н.О. Рівень суб'єктивного контролю і ціннісні орієнтації студентів педвузу/ Н.О. Антонова // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. –Т.4. –Ч.4. –К., 2002. – С. 6-12
4. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск, 1976. – 176 с.
5. Чалак Я.В. Формування готовності майбутніх практичних психологів до консультативної взаємодії зі старшокласниками, схильними до правопорушень: монографія / Чаплак Я. В., Гаркавенко Н. В., Солійчук І. І. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. – 232 с.
6. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под ред. А.А.Бодалева, А.А.Деркача, Л.Г.Лаптева. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. 640 с.
7. Солійчук Ірина Професійна готовність практичних психологів як передумова успішного функціонування психологічної служби системи освіти України / Ірина Солійчук // Науковий вісник Чернівецького національного університету. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2013. – Вип. 656. - С.160-166.
8. Панок В.Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку. Монографія / В. Г. Панок. Чернівці: Технодрук, 2010. - 486 с.
9. Митина Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии: науч.-метод. пособие / Л.М. Митина, Л.В. Брендакова, И.В. Вачков. – 2-е изд., испр. – М. : Моск. псих.-соц. ин-т: Флинта, 2003. – 184 с.

*Lysak Katerina, V.N. Karazin Kharkov National University,
Kharkov, Post-graduate student of applied psychology chair*

Knowledge transfer and individual features of students

Abstract

The article discusses the study of the transfer of knowledge and individual personality traits. The importance of the investigation of individual learning experiences, learning in extra-curricular activities is discussed. Attention is paid to the types of knowledge transfer: transfer the theoretical knowledge to the practice, transfer the practical knowledge to the theory and interdisciplinary transfer. The relationships between three types of knowledge transfer and secondary education, the availability of higher and additional education, visiting musical and humanitarian classes, work experience in various fields are described. The conclusions about understanding the knowledge transfer as a process of abilities's formation and development through the accumulation and application of various knowledge and skills are made.

Keywords: knowledge transfer, individual features, additional education, work experience.

New social and economic conditions of modern society and the gradual globalization processes create higher requirements for the skills of the modern professional. One of the main criteria of the formation of young professionals is the effective and successful practical application of knowledge and skills acquired during the education. According M.M. Khomenko, interaction and interlacing branches of human activity such as computer and biotechnology, the use of innovations of science and technology in different branches of art, require expert ability of young specialist to mastering and effective using the knowledge relating to a variety of areas of human activity [1]. Effectiveness of knowledge mastering in the learning activities in higher education depends largely on the psychological availability of students to assimilate and apply the acquired knowledge in practice, from the ability to overcome inefficient stereotypes and adequate understanding of themselves.

Knowledge transfer is understood as the ability to generalize the obtained learning skills and apply them to new situations and problems, and therefore it is responsible for the efficient use of acquired knowledge, rapid adaptation at the workplace and the successful professional development of young professionals. Ability to successful knowledge transfer acquired during education with real action and strategy, in our view, is the important factor for the future professional and prior learning activities.

However, the transfer cannot be understood as the transfer process of sum of knowledge and values, it is necessary to examine it, first of all, as a structural phenomenon [5]. Knowledge is defined as the application and the effective use of information. Knowledge becomes something more than information after it has been recognized and understood through

experience or training [6]. In this regard, we develop a problem of psychological factors of knowledge transfer in relation to the individual psychological characteristics of personality.

Ability to knowledge transfer are often investigated in the connection with different cognitive and personality characteristics. However, in the study of transfer we usually forget about the unique individual experience: individual learning features, hobbies, in which different types of knowledge are also acquired and used, individual experience as the direct experience of transfer theoretical knowledge in practice.

Therefore, the **purpose of our study** was to investigate the relationship between the abilities of knowledge transfer and individual personality features.

In that study, we set out to establish the possible relationship of three forms of knowledge transfer with the additional education, work experience in different areas, and learning in extra-curricular activities.

Procedure. The study involved 179 V.N. Karazin Kharkiv National University full-time students and distance learning ones, men (61) and women (118), from 16 to 46 years (median age 20 years). All participants voluntarily and with interest took part in the research.

Methods. We developed nine tasks to assess the problem of carrying abilities of three forms of knowledge - the transfer of theoretical knowledge to practical sphere (the first block, three tasks), the transfer of practical knowledge to theoretical field (the second block, three tasks) and the transfer of scientific knowledge from one area to another (interdisciplinary transfer, the third block, three tasks).

In the first block of tasks students were offered theoretical laws from the sphere of psychology, ecology and physics. Students had to propose variants for the practical application of these laws. In the second block subjects were offered the situation of private spheres of social life. They were supposed to analyze these situations and see the pattern that unites them. The third block included assignments from the sphere of the laws of mathematics, physics and biology. These laws need to be applied in other scientific fields. The method of content analysis was used to process the results. Number of points for all tasks was varied from 0 to 3: 0 points - no evidence of knowledge transfer, 1 point - there are attempts to apply the knowledge, but the proposed options do not match this pattern, 2 points - there is a partial transfer of the knowledge, suggested one or two versions of its application to all situations, and 3 points - a full transfer of knowledge for each of the proposed situation. Creating and features of our tasks were described previously [2].

We create the form to investigate the individual characteristics of learning (having an special or higher education, secondary education in specialized or general secondary schools), work experience in various fields, learning in extra-curricular activities.

It was used computer program MS Excel 2007 and StatSoft STATISTICA 6.0. for data processing.

Results.

Systematic learning of students begins from secondary education. Therefore, we investigated the level of institution where our students have taken the secondary education.

We saw significant differences (using T-test analysis for independent groups) in the transfer of practical knowledge to theoretical sphere in the data of students that were learned in gymnasiums (or specialized schools) and in general schools ($t = 2,05$, $p = 0,04$). Thus students, trained in schools with in-depth study of specific subjects as well as in gymnasiums with profiled education and using innovative technology, perform tasks of the transfer of practical knowledge to theoretical sphere at a higher level than students, learned in general schools. That's why

specialized and profiled education with innovative technologies is associated with better transfer of practical knowledge.

The next step was the analysis of the students's presence of special and higher education and their ability to knowledge transfer. According the investigation data, students with additional education (specialized education, professional courses and higher education) performed the tasks of transfer the theoretical knowledge ($t = 2,64$, $p = 0,04$) and interdisciplinary transfer ($t = 2,35$, $p = 0,02$) better. Students with higher education performed the tasks of transfer the theoretical knowledge ($t = 3$, $p = 0,003$) and, in general, the tasks of transfer (a measure of general transfer $t = 2,15$, $p = 0,03$) better than those who didn't have such education.

Thus, we can say that students who received practical and theoretical knowledge in the special or additional higher education (because the purpose of universities, colleges and specialized courses designed to provide a theoretical base and practical skills in specific professional specialization), perform the transfer of theoretical knowledge to practical sphere and interdisciplinary transfer at a higher level than those students who didn't have such education.

According to our hypothesis, the ability to knowledge transfer can be associated with a variety of educational experiences, so we analyzed the ability of knowledge transfer between students who attended a variety of educational and developmental activities, groups, classes and those who didn't. We found a connection between the abilities to knowledge transfer and visiting music classes (using the Spearman's method of correlation analysis): the transfer of theoretical knowledge to practical sphere ($r = 0,21$, $p < 0,05$), the practical knowledge to the theory ($r = 0,17$, $p < 0,05$), interdisciplinary transfer ($0,18$, $p < 0,05$) and the general transfer of knowledge ($r = 0,16$, $p < 0,05$).

Thus, the music education (learning to play a musical instrument, playing in orchestra, choral or stage singing) associated with the ability to knowledge transfer. That supports the hypothesis the comprehensive personality development, experience of using owned knowledge from different sphere affect the ability to transfer. Another strong argument to this hypothesis is the founded connection between visiting humanitarian classes and transfer the practical knowledge to the theory ($r = 0,17$, $p < 0,05$). So not only musical education, but also the development and training in the humanitarian field (philology, history, science, theater) are associated with the ability to inductive processes, vision patterns in private, practical situations.

We noted a negative connection between the visiting mathematics clubs and one of the tasks of the transfer of theoretical knowledge to the practice ($r = - 0,15$, $p < 0,05$). This relationship may be due to the specifics of the transfer task, because it concerned the environmental law and its application to natural and humanitarian spheres. Therefore students who attended math and technically oriented workshops, can not understand or see the scope of the law, that is remoted from the sphere of exact science. Also, in the mathematical classes the attention is paid to logic and abstract thinking, as opposed to this our task is requiring specific substantive decision.

We analyzed the data of the presence and specificity of students's work experience regarding to detect the relation of gained knowledge and the ability to transfer. The connection between the work experience's duration and transfer the theoretical knowledge to the practice ($r = 0,16$, $p < 0,05$) was investigated. Thus the use of a theoretical base in practical situations directly related on the volume of students's experience. We should also note the presence of significant differences in solving interdisciplinary tasks between students with work experience and without it ($t = 3,84$, $p = 0.0002$). This may be due to the need for a comprehensive,

systematic solving professional tasks in the workplace, which demonstrated the ability to solve problems through an interdisciplinary transfer of knowledge.

We also analyzed the data of work experience in different directions. So, students with experience in finance (accountants, financiers, etc. ...) better cope with the tasks of transfer the theoretical knowledge to practice ($t = 2,02$, $p = 0,04$) than students without such experience. This may be due to the fact that the financial sector laws and regulations should be applied consistently to specific figures and situations in a particular company. So abstractal thinking about finance does not help to privat buisness or company, you need practical implementation finance mechanisms in practical situations.

Students with experience in technical professions (engineers, computer workers, etc.) also show better performance of certain tasks to transfer the theoretical knowledge into practice ($t = 2,3$, $p = 0,02$), an interdisciplinary transfer ($t = 2,4$, $p = 0,01$) and the general transfer ($t = 2,1$, $p = 0,03$). In this case, the tasks of all types of knowledge transfer are decided at a higher level. We can talk about complex application ability to knowledge transfer of students with technical work experience. This may be due to the fact that the laws and regulations in the mathematical, physical areas are more versatile and can be applied to a very wide range of scientific and applied fields. For example, the concept of fractal, a mathematical set of properties of self-similarity is common not only in exact science but also in many sectors: petrochemicals, economics and finance, art photos [4], the principle of fractals generated living facilities (shell clams, buds of plants) and nonliving nature (furnace ranges, clouds, stalactites) [3]. Because of the versatility of natural scientific laws (which are basic to any technical speciality) it can be assumed the propensity to use any of the principles in different spheres of life, thus demonstrating various forms of knowledge transfer.

Distance learning students with work experience in the service sector perform interdisciplinary transfer tasks ($t = 2,9$, $p = 0,005$) and general transfer tasks ($t = 2,27$, $p = 0,03$) better. These differences also indicate the need to see the possibilities to the application of existing knowledge in the required situations in the different sphere of life. We also found significant differences between distance learning students with work experience in education (teachers, tutors, journalists) and those who haven't ($t = 2,02$, $p = 0,05$). People whose profession is related to education, especially, have not only the knowledge of their profession, but more general, fundamental knowledge. Teacher shows the opportunity to use the knowledge in different situations submitting information to the students. Providing examples of rules and exceptions, constraints, etc. encourage them to distinguish theoretical pattern from practice, or vice versa, implant mechanism in the concrete case, that demonstrate the transfer of knowledge in various forms.

Thus, according to results of our investigation of knowledge transfer and characteristics of secondary and additional education, students's self-development and application of acquired knowledge in various fields, we can make the following conclusions:

1. The ability to knowledge transfer directly related to the individual characteristics of a person such as the quality of secondary education, the availability of additional specialized or higher education, attendance of various extra-curricular activities, as well as work experience.
2. The ability to transfer the theoretical knowledge in practice connected with the presence of additional education, visiting music classes, the duration of work experience, experience in the field of finance and technology.

3. Best transfer the practical knowledge to the theoretical sphere is associated with secondary education in specialized schools and gymnasiums, visiting musical and humanitarian classes, and experience in technical specialties.

4. Interdisciplinary knowledge transfer on the higher level demonstrated by those who have additional education, attending a music section, have experience in the technical field.

Thus, we can talk about the knowledge transfer as a process of abilities's formation and growth through the accumulation and application of various knowledge and skills: learning and education, personal and professional development, practical various additional knowledge and skills, work experience. The aim of further research would be to create predictive models of successful knowledge transfer using data of individual personality features, as well as further study of relationships and transfer of cognitive, personal and individual personality traits.

References:

1. Хоменко Н. Н. Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) и проблемы образования. Образование XXI века. Проблемы повышения квалификации работников образования / Хоменко Н. Н. // Тезисы докладов международной конференции, Минск, 1993. – С. 14-16.),
2. Лисак К.О. Методика вивчення здібностей до переносу знань – розробка авторських завдань для різних видів переносу / Лисак К.О., Луценко О.Л. //Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Achievement of high school – 2013». – Софія: «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2013. – С. 35-40
3. Маврикиди Ф. И. Фракталы: постигая взаимосвязанный мир // «Дельфис» — № 23(3) — 2000.
4. Мандельброт Б. Фрактальная геометрия природы. — М.: «Институт компьютерных исследований», 2002.
5. Howells J., Tacit Knowledge and Technology Transfer // Working paper No. 16 -ESRC Centre for Business Research, 1995. – P. 2.
6. Roberts J. From know-how to show-how? Questioning the role of information and communication technologies in knowledge transfer // Technology Analysis & Strategic Management. Vol. 12, N. 4, 2000. – P. 429–443.

Makarova Natalia Gennadyevna, Peoples' Friendship University of Russia, the assistant Professor of Chair of Psychology and Pedagogics, Candidate of psychological sciences

Correlation analysis of the needs and values of the modern student

Abstract: The article discusses the need for and value of the individual in society. Identifies values and values, given their basic characteristics. Indicated by the results of a study on the needs and values of students of modern society, the interpretation of the data obtained.

Keywords: needs, values, value orientations.

Макарова Наталья Геннадьевна, Российский университет дружбы народов, доцент кафедры психологии и педагогики, кандидат психологических наук

Корреляционный анализ потребностей и ценностных ориентаций современного студента

Аннотация. В статье рассмотрены потребности и их значение для личности в обществе. Указаны ценности и ценностные ориентации, приведены их основные характеристики. Обозначены результаты проведенного исследования по изучению потребностей и ценностных ориентаций студентов современного общества, дана интерпретация полученных данных.

Ключевые слова: потребности, ценности, ценностные ориентации.

Проблема потребностей и ценностных ориентаций является актуальнейшим вопросом психологической науки современного времени. Как определено Капцовым А.В. и Колесниковой Е.И. в одной из работ: «Исследование проблемы потребностей отдельных людей и социальных групп актуально на современном этапе развития общества, связанного с изменениями во многих сферах человеческого бытия. В ситуациях постоянного выбора жизненных целей и средств их достижения важен характер взаимодействия с окружающим миром» [126]. Данное представление авторов показывает актуальность затронутого вопроса и значимость потребностей для каждого члена общества современности в условиях меняющегося мира. Мир современного общества настолько изменен по сравнению с прежними временами, что актуальные потребности нынешнего времени во многом зависят от человеческого бытия и социально-

психологического пространства каждой личности, находящейся в обществе с учетом ее индивидуального развития.

Каждый человек, находящийся в обществе, имеет свои потребности, удовлетворение которых приводит к гармонизации личности в целом и косвенно отражается на окружающих людях. При максимальном удовлетворении имеющихся потребностей человек чувствует себя в расслабленном состоянии, психически здоров и стремится гармонизировать свой внутренний мир психики. В противном случае, человек с наличием потребностей, в которых нуждается, но не удовлетворяет их, со временем приходит к внутренним конфликтам с самим собой, раздражительности, «расшатанной» психике, что сказывается на общении с людьми из окружения. Как было отмечено ранее: «...потребности человека заложены природой, неудовлетворение которых приводят его к психическому нездоровью, а это, безусловно, влияет на весь социум в целом» [469].

В настоящее время наиболее важно акцентировать внимание на взаимосвязи потребностей и ценностных ориентаций для личности, находящейся в обществе. Человек, только находясь в социуме, сможет проявить свои ценностные ориентации, основанные на потребностях, заложенных в нем по психической природе его индивидуальности. Взаимодействие между людьми в обществе дает возможность индивиду проявить «...ценности и ценностные ориентации человека, имеющие для каждой личности свое значение, и построенные на ее направленности, сформированной в процессе жизни и деятельности, основанной на влечениях, склонностях, интересах, желаниях, потребностях, способностях, мировоззрении, убеждениях» [52]. Базовыми звеньями любых ценностных ориентаций являются потребности человека, которые и определяют направление значимых аспектов проявления психики личности, что выкристаллизовывается в ценностях. Как было отражено ранее: «...в рамках современных исследований важно учитывать не только саму личность при ее изучении, но и пространство вокруг нее, влияющее на формирование и развитие в процессе социализации» [49]. Однако, помимо самой личности существенным ключевым моментом формирования ценностей является то окружение, в котором развивается сам человек, при чем наблюдении выражаются грани внутреннего мира психики.

Вот как ценность обозначена в работе автора: «...сама по себе ценность характеризует значимость для человека, придающую особую уникальность, формирующуюся в процессе жизнедеятельности личности» [54]. Именно ключевая значимость нечто важного для субъекта определяет то направление личности, в сторону чего ориентировано ее движение развития, представляясь движущей силой индивида, находящегося в обществе.

Итак, из выше представленного материала, можно заключить, что «...ценности формируются за счет человеческих потребностей, желаний, интересов, мировоззрения и если делать акцент на том, что потребности возникают как реакция на нужду, то можно вообразить, какая сторона ценностных ориентаций в последние годы наиболее

востребована, учитывая требования и условия жизни современной молодежи. Большинство молодых людей и их родители нацелены на приобретение стабильности и надежности экономического характера...» [118]. В связи с этим перед проведением исследования можно предположить, что главные потребности современной молодежи проявляются в материальных нуждах и соответственно, основной базовой ценностью которых является материально-обеспеченная жизнь молодых людей. Более того, с учетом ранее проведенных исследований (2012, 2013) можно подчеркнуть уменьшенное количество взаимодействия между сверстниками среди молодежи, которые все больше отдают предпочтение виртуальным отношениям и социальным связям. А это предполагает отсутствие потребности в межличностных отношениях и нежелание иметь верных и надежных друзей в качестве базовых ценностей среди ровесников.

Нами было проведено исследование на 1369 студентах московских вузов разных направлений подготовки с целью выявления корреляций между параметрами потребностей и ценностными ориентациями. На наш взгляд, потребности и ценностные ориентации тесно связаны между собой. Будет интересным выявить актуальнейшие потребности у студентов, которые ориентированы на определенные ценностные ориентации.

В нашем исследовании использовались следующие методики: методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей В.В. Скворцова и методика М. Рокича, направленная на изучение ценностных ориентаций. В первой методике студентам предложено проранжировать 15 расположенных в матрице утверждений между собой, делящиеся на пять основных шкал: материальные потребности, потребности в безопасности, социальные (межличностные) потребности, потребности в признании, потребности в самовыражении. В каждой из шкал представлено по три утверждения, при положительном выборе на который приписывается балл. Максимальное количество набранных баллов и определяет наиболее базовую потребность для студента. Вторая методика представляет собой набор из 18 ценностных ориентаций, которые таким же образом, как и в первом случае, необходимо проранжировать в матрице между собой. Впоследствии каждая из ценностных ориентаций относится либо к терминальным, либо к инструментальным видам, означая цели или средства их достижения.

В ходе исследования была проведена статистическая обработка данных (Statistica – б), которая с помощью корреляционного анализа были выявлены связи между переменными потребностей и ценностных ориентаций у студентов современного общества, которые можно наблюдать в таблице 1.

Таблица 1

Корреляции потребностей и ценностных ориентаций современных студентов (n=1369)

потребности / ценностные ориентации	Материальные потребности	потребности в безопасности	потребности в МЛО	потребности в признании	потребности в самовыражении
Активная деятельная жизнь	-0,09	-0,13	0,17	-0,11	0,20
Жизненная мудрость	-0,50	-0,30	0,49	-0,40	0,67
Здоровье	-0,26	-0,19	0,35	0,04	0,23
Интересная работа	0,43	0,16	-0,69	-0,36	-0,07
Красота, природа и искусство	-0,33	0,20	-0,34	-0,26	-0,06
Любовь	-0,62	-0,27	0,55	-0,18	0,51
Материальная обеспеченная жизнь	0,71	0,37	-0,44	0,16	-0,43
Наличие хороших и верных друзей	-0,37	-0,32	0,73	0,24	0,37
Общественное признание	0,28	-0,14	-0,19	0,54	-0,23
Познание	-0,36	-0,26	-0,10	-0,05	0,32
Продуктивная жизнь	0,13	-0,40	0,30	0,43	-0,07
Развитие	-0,34	-0,14	0,36	0,23	0,21
Развлечения	0,55	0,18	-0,35	0,05	-0,48
Свобода	0,47	0,09	-0,10	0,36	-0,61
Счастливая семейная жизнь	0,36	0,53	0,02	-0,19	-0,17
Счастье других	-0,02	0,43	-0,49	-0,47	-0,14
Творчество	-0,55	-0,20	-0,12	-0,24	0,38
Уверенность в себе	0,47	0,27	-0,15	0,22	-0,61

Таким образом, корреляционный анализ позволил выявить специфику потребностей у студентов и их ценностных ориентаций. Материальные потребности положительно скоррелировали со следующими ценностными ориентациями: материальной обеспеченной жизнью (0,71) и развлечениями (0,55). Студенты, желающие зарабатывать на жизнь, старающиеся создать себе материальный комфорт, привыкли к покупке дорогих вещей, ориентированные на материальную обеспеченную жизнь до той степени, чтобы не иметь материальных проблем. Более того, студенты данной группы, любят приятно проводить свободное время, не обременяя лишний раз себя какими-либо обязательствами.

В ряд материальных потребностей с отрицательной корреляцией попали такие ценностные ориентации как любовь (-0,62) и творчество (-0,55). Другими словами, студенты, направленные на заработки денежных средств, - не стремятся к духовной и физической любви с близким человеком и не способны творчески развиваться.

Помимо этого, у студентов обнаружена положительная взаимосвязь потребностей в межличностных отношениях и наличием хороших и верных друзей (0, 73), а также любовью (0,55). Студенты, стремящиеся к теплым отношениям с людьми, желающие общаться с хорошими собеседниками, и ждущие понимания от окружающих людей, с одной стороны, и в тоже время, имеют хороших и верных друзей, с другой стороны. То есть, закономерным образом проявляется желание общаться и иметь теплые отношения с людьми у тех студентов, которые впоследствии найдут среди окружения общения того, с кем в дальнейшем выстроят доверительные и близкие контакты, подобные дружбе. Студенты, нуждающиеся в межличностных отношениях, стремятся к любви как ценностной ориентации. Вполне закономерно, на наш взгляд, люди смогут реализовать чувство любви только в межличностных отношениях с кем-то, кто разделяет подобные их взгляды на те же самые ценности, которыми обладают и они сами. Итак, данные потребности могут найти свое завершение в чувстве любви и дружбе. Отрицательная корреляция была обнаружена у студентов в потребностях в межличностных отношениях и интересной работе (-0,69). Те студенты, которые ориентированы на контакты и отношения с другими людьми с направленностью на близкое и теплое общение, не ценят работу точки зрения интереса к ней.

Значимые корреляции были выявлены у студентов между потребностями в самовыражении и следующими ценностными ориентациями: жизненной мудростью (0,67) и любовью (0,51), а также, свободой (-0,61) и уверенностью в себе (-0,61). Результаты корреляционного анализа показали, что студенты, ориентированные на развитие собственных сил и способностей, стремятся к новому и неизвестному, направленные на деятельность, которой они готовы отдать себя в полной мере, с одной стороны. И в тоже время, они стремятся к чувству любви, проявляющемуся в физическом и духовном планах. Кроме того, студенты зрело рассуждают, проявляют здравый смысл в собственных суждениях, достигают поставленных целей путем применения личного опыта на их пути. Полученные результаты проведенного исследования в рамках данных взаимосвязей объяснимы с точки зрения того, что люди, стремящиеся к любви, стараются себя выразить максимальным образом, чтобы продемонстрировать перед объектом обожания наилучшие качества собственной личности. Только во взаимодействии с

другими людьми, через самовыражение в обществе, можно показать все свои черты характера и психологические особенности личности. Через самовыражение личности, человек приобретает жизненный опыт в общении и деятельности, что и отражается на жизненной их мудрости.

Интересные отрицательные корреляции образовались между потребностью в самовыражении и свободе. Студенты, желающие выразить себя, стремящиеся к постоянному развитию, - зависят от суждений окружающих их людей. Подобные результаты можно объяснить с точки зрения жестоких современных законов общества, проявляющихся в том, что для принятия им человека, ему необходимо соблюдать те правила и нормы, которые выдвинуты социумом. Естественным желанием каждого человека является потребность быть принятым в обществе той референтной группой, к которой человек хочет принадлежать в соответствии с собственными интересами, взглядами, убеждениями. В связи с этим, для большинства студентов данной группы важно выражаться личностным образом, однако, не переходя за рамки тех правил, выдвинутых обществом человеку. В добавление к сказанному, можно обозначить отрицательную корреляцию между потребностью в самовыражении студентов и их уверенностью в себе. Подобным результатом нет смысла удивляться по той же самой причине, что студенты, способные на собственное развитие личности и демонстрацию наилучших качеств, имеют сомнения, внутренние противоречия, внутриличностные конфликты. Несмотря на возможность самовыражаться, студенты с осторожностью проявляют свой внутренний психический мир личности, чтобы не конфликтовать с окружающими людьми в обществе, однако сам человек испытывает при этом разлад с самим собой. Рассматривая менее значимые, но все-таки имеющиеся положительные корреляции, можно сказать, что были выявлены связи между потребностью в безопасности и счастливой семейной жизнью (0,53) и потребностью в признании и общественным признанием (0,54). Студенты, стремящиеся к обеспечению собственного будущего, упрочнению своих финансовых благ, избеганию неприятностей, считают счастливую семейную жизнь для себя как важную ценность. Безусловно, построение семейной жизни может быть в том случае, когда сохраняется мир вокруг, упорядочен уклад жизни, обеспечены тылы, существует стабильность в завтрашнем дне. И также, человек, добивающийся признания и уважения, постоянно повышающий уровень мастерства и профессиональные компетенции, обеспечивая влиятельные позиции в трудовой деятельности и жизни, будет выделять ценность «общественное признание» как наиболее значимую в своей иерархии ценностных ориентаций, в основе которой лежит уважение, ожидаемое от приятелей, знакомых, друзей, коллег по работе.

Таким образом, можно сделать вывод, что современные студенты, несмотря на современные меняющиеся условия жизни, с одной стороны, нацелены на удовлетворение материальных потребностей и в тоже самое время, не исключают возможности любить, находить радость в общении с друзьями и близкими его людьми. При этом студенты исследуемой группы пытаются развивать свой внутренний мир, выстраивать семейную жизнь после того, как получают общественное признание и уважение коллег, утверждают стабильные позиции на профессиональном поприще.

Подобные данные могут указывать на стремление современной молодежи на гармонизацию собственной личности в условиях жесткой конкуренции и борьбы.

Список литературы:

1. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Взаимосвязь индивидуальных потребностей студентов и представлений о потребностях учебной группы // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология», № 1 (11), 2012. – С. 126-137.
2. Макарова Н.Г. Потребности и интересы современного студента // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук: материалы XV международной научно-практической конференции 25-26 июня 2013 г. / Науч.-инф. Издат. Центр «Институт стратегических исследований». – Москва: Изд-во «Спецкнига», 2013. С. 469-472.
3. Макарова Н.Г. Человек в современном обществе и его особенности когнитивной картины мира: коллективная монография «Человек. Общество. Культура». Монография. / под ред. И.Н. Титаренко – Ставрополь: Логос, 2013. С. 23-57.
4. Макарова Н.Г. Адаптация личности студентов к современным условиям: коллективная монография «Развитие личности в современном российском обществе». Монография. Часть V / Научн.ред.д.п.н., проф. С.П. Акутина. – М.: Издательство «Перо», 2013. С. 23-52.
5. Макарова Н.Г. Ценности современной молодежи: психологический аспект // Система ценностей современного общества: сборник материалов XXVIII Международной научно-практической конференции / Под общ.ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: ООО агентство «СИБПРИНТ», 2013 г. С. 117-120.

*Khokhlova Natalia Ivanovna, k. psihol. n., Associate Professor,
Maya E. Guzich, k. psihol. n., Surgut State University,
Associate Professor KhMAO - Yugra*

The analysis of dreams as a means of developing reflection in adolescence

Abstract: The article considers the development of reflection, as aspects of theoretical thinking. The focus of the study - the dream as a development tool reflection in adolescence. In this article presents the design method of teaching people adolescence interpret your own dreams with the aim of understanding their own life situations, motivation to reflect on our own path of development and setting new prospects for personal development.

Keywords: reflection, adolescence (youth age), dreams, project learning, selfawareness, psychological research

*Хохлова Наталья Ивановна, к.психол.н., доцент,
Гузич Майя Эдуардовна, к.психол.н., доцент Сургутский
государственный университет ХМАО - Югры*

Анализ сновидений как средство развития рефлексии в юношеском возрасте

Анотація: Стаття посвящена розгляду розвитку рефлексії, як аспекта теоретичного мислення. В центрі дослідження – сновидення як средство розвитку рефлексії в юношеском возрастe. В статті представлений проектний метод обучения людей юношеского возраста интерпретации собственных сновидений с целью осмысления собственных жизненных ситуаций, мотивации к размышлениям о собственном пути развития и постановке новых перспектив личностного развития.

Ключевые слова: рефлексия, юношеский возраст, сновидения, проектная форма обучения, самосознание, психологические исследования

Сны и сновидения издревле привлекали людей, сны рассматривались и как предсказание будущего, и как решение значимой проблемы. Изучением сновидений и сегодня занимаются представители различных наук: физиологии, психологии, философии, лингвистики и др.

Первая попытка создать систематическую психологическую теорию сновидения была предпринята З. Фрейдом [11]. Он исходил из того, что сновидения всегда имеют смысл, а их толкование способствует пониманию душевной жизни человека. В сновидении находят отражение влечения и желания человека, в нем вновь оживают все

характерные черты примитивной душевной жизни, включая различные формы проявления сексуальности. Сновидения – это не только продукт и проявление видевшего сон человека, но и «...осуществление запретных, подавленных, вытесненных в бессознательное желаний, возвращение человека к его инфантильному (детскому) состоянию» [11, с. 127]. Ученик Фрейда К. Г. Юнг считал, что в сновидениях нам являются бессознательно воспринятые аспекты событий в символической и образной форме. Сновидения являются способом самовыражения подсознательной части разума и несут символическую нагрузку. Таким образом, психоаналитики считали, что сновидения являются искаженным заместителем бессознательного, символической интерпретацией наших вытесненных желаний и мечтаний, которые чаще всего связаны с нереализованной либидонозной энергией.

В гештальт-терапии [6] психологи сны не интерпретируют, а стараются их вернуть в жизнь, посредством пересказа сна так, причем его необходимо рассказывать в настоящем времени, так, чтобы человек почувствовал реальность сна. Данный подход является своеобразным продолжением психоаналитической интерпретации сновидений.

В отечественной психологии исследованию сновидений посвящена работа П.Я. Гальперина. Он утверждал, что «сновидения — это одна из произвольных форм воображения, которая часто носит скрытый смысл» [1, с.335]. Описывая сновидения других людей, Гальперин пришел к выводу, что сновидение — это всегда что-то нерешенное, личностно задевающее человека. Анализ сновидений показывает, что в подавляющем большинстве случаев речь идет не о желаниях или опасениях, а об осмыслении жизненной ситуации. Иначе, «...по своему содержанию сновидения — это или осознание обстоятельств, порождающих очень сложные для данного человека ситуации, или разрешение этих обстоятельств» [по 1]. Таким образом, сновидение является результатом незавершенной работы, и поэтому все, что беспокоит человека, что является для него важным и значительным проявляется в сновидении. Во сне может быть найден ответ на задачу, которую мы осознаём, но не можем взяться за ее решение, так как это требует определенных усилий. Если такая задача стоит перед человеком, то он ее старается отогнать. Однако, она никуда не уходит, а продолжает его мучить и «преследовать» во снах. Один из родов сновидений Гальперин определяет как рациональные, представляющие собой открытое решение задачи, их можно считать творческими, каковы бы по контексту они ни были. Основываясь на понимании сновидений Гальпериним, мы можем предполагать, что анализ сновидений выступает условием развития теоретического мышления и в частности такого компонента как рефлексия.

Акцентируя внимание на интеллектуальной рефлексии укажем, что в современной психологии существует несколько подходов к пониманию рефлексии, Д.А. Леонтьев [5], В. И. Слободчиков, В.В. Давыдова и др.. Мы ориентируемся на понимание рефлексии как составляющего компонента теоретического мышления. Данный подход раскрыт в работах В.В. Давыдова и его последователей [2]. «Рефлексия – один из компонентов теоретического мышления: а) критическое рассмотрение человеком оснований изменения объективных обстоятельств как оснований изменения собственных действий; б) изменение или корректировка выработанных планов и замыслов в соответствии с изменившимися условиями действия; в) критическое рассмотрение «со стороны» соответствия или несоответствия своих действий, их непосредственных результатов и дальнейших последствий всем объективным требованиям задачи; г) критическая оценка

целостного содержания своего способа действия как средства решения данного класса задач, определении меры его воспроизводящих возможностей.» [2, с.120]. К данному направлению относится исследование рефлексии как одной из главных характеристик творчества, например, в понимании Я.А. Пономарева [7], И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова [9,10]. Последние считают, что механизм рефлексии это «переосмысление и перестройка субъектом содержания своего сознания, своей деятельности, общения, то есть своего поведения как целостного отношения к окружающему миру» [9]. Данная идея была представлена и в работах А.В. Карпова [3,4]: «рефлексия – это важнейшая регулятивная составляющая личности, позволяющая ей сознательно выстраивать свою жизнедеятельность» [4]. Рефлексия дает возможность посмотреть на себя со стороны, осознать смысл собственной жизни и деятельности, позволяет увидеть их во временной взаимосвязи, осуществить смысловое связывание настоящего с прошлым и будущим. [по 5]

Не случайно проблема развития компонентов теоретического мышления в онтогенезе, сформулированная В.В. Давыдовым, актуальна на протяжении нескольких десятилетий. Ограничение возможности понимать себя, связанное со слабым использованием способностей к рефлексии, становится значительным препятствием для возможности целостного представления собственной жизни, что с точки зрения Э. Эриксона является одной из задач юношеского возраста. Определяя значимость развития рефлексии в юношеском возрасте послужило условием выбора подопечных данного возраста. Помимо этого, выбор юношеского возраста связан с рядом факторов: во-первых, как подчеркивает Е.Е.Сапогова [8], решаются специфические задачи: установление с другими дружеских и интимных взаимоотношений, проигрывание половых ролей и формирование установок на семью, достижение независимости, формирование основ мировоззрения и самопознания, а также профессиональный выбор. Возникает осознание своей индивидуальности, неповторимости, которая зачастую может переплетаться с одиночеством. Отсюда появляется сильное нарастание потребности в общении с одновременным повышением избирательности общения, потому, что далеко не каждому юноша может, доверить свой внутренний мир. Во-вторых, многие психологи (Е.Е. Сапогова, О.В. Хухлаева и др.) констатируют, что для юношества характерна устремленность в будущее, которое насыщено для них особыми проблемами и задачами. В третьих, в юношестве продолжает развиваться гипотетико-дедуктивное мышление, способность к абстрагированию, интеллектуальная рефлексия. Следовательно, юношеский возраст является сенситивным периодом для развития одного из аспектов теоретического мышления – рефлексии. Мы полагаем, что общим контекстом развития рефлексии в юношеском возрасте может стать анализ собственных сновидений. Поскольку, как показывают исследования [8, 13] они являются лично-значимыми для людей юношеского возраста, данная деятельность позволяет децентрировать наших подопечных относительно общепринятых культурных стереотипов (сонники, приметы и пр.).

В качестве средства развития рефлексии в юношеском возрасте мы [13] создали проект «Дневник сновидений», с целью создания условий для повышения уровня рефлексии и динамики ее развития у людей юношеского возраста. Мы предполагаем, рассмотреть специфику рефлексии во взаимосвязи интеллектуального и личностного аспектов человеческой психики. Для создания курса мы основывались на проекте «Дневник» В.Б. Хозиева [12]. Дневник является одним из интереснейших литературных

жанров, атрибутами которого является: свободное изложение событий автором, не заключенное в строгие рамки, что непосредственно ведет за собой большое количество лирических отступлений, ремарок и реплик; порядок изложения в дневнике не продумывается заранее, а формируются по ходу. В дневнике автор сам выступает в роли героя и сюжет полностью отражает жизнь автора, это своеобразное зеркало, в котором человек создает свою реальность. Констатируя события, человек размышляет над своими желаниями, мечтаниями. «Дневник – это диалог с самим собой, его цель не донести что-то для другого, а систематизировать свои потребности, дифференцировать эмоции. ...То, что приходит автору в голову здесь и сейчас, кажется важнейшим и неотложным, заставляет его волноваться и переживать, то и оказывается запечатленным на страницах дневника...». [12]

Именно дневниковые записи (не только собственные, но и других авторов) и их обсуждение располагают к развертыванию внутренней активности субъекта, осмыслению себя и представлению собственной личности как предмета исследования и изменений. Посредством решения различных задач в курсе, подопечные осваивали принципы анализа сновидений и фиксации размышления в дневнике.

Цель: определить динамику рефлексии в юношеском возрасте, посредством освоения психологических средств анализа сновидений.

Гипотеза: в результате проектной деятельности произойдет развитие интеллектуальной рефлексии: от непосредственной к аналитической оценке ситуации. Непосредственная оценка основана на стереотипном представлении подопечного об исследуемом объекте. Аналитическая оценка ситуации подопечным будет характеризоваться обобщением и критическим осмыслением различных подходов к исследуемому объекту.

Для достижения теоретических целей нами были использованы следующие методы: срезовой эксперимент, эмпирическое наблюдение, проектный метод. В исследовании приняли участие 24 человека (10 девушек; 14 - юношей) юношеского возраста (18-21 лет), обучающиеся по техническим специальностям. Отбор осуществлялся по личному желанию участников в проекте «Дневник сновидений», с целью познания себя через свои сны.

Для определения уровня развития рефлексии участникам исследования была предложена «Методика диагностики рефлексивности», разработанная Карповым А.В., использовался контент – анализ сновидений, а также наблюдение по системе разработанных критериев. Обработка данных по методике рефлексивности, критериям контент-анализа осуществлялась в программе SPSS 19.0.

В данной статье представлены результаты, демонстрирующие систему средств развития рефлексии в юношеском возрасте. Развитие рефлексии осуществлялось посредством анализа собственных сновидений в логике проектной деятельности.

На преэкспериментальном контроле подопечным были предложены задания для оценки исходного уровня развития рефлексии: анализ сновидений (предложенных Экспериментатором; запись собственного сна и его интерпретация; анализ сказок. Основываясь на определении рефлексии как компонента теоретического мышления мы сформулировали несколько критериев ее оценки (в процессе анализа сновидений, сказок): анализ проблемных ситуаций; анализ структуры конфликтных ситуаций; интерпретация символики сновидений; способность к децентрации. В каждой критерии была введена оценочная шкала (от 1-4), без раскрытия содержания каждого компонента ее можно

представить: 1) отказ от задания; 2) поверхностный, общий, возможно, ориентированный на стереотипы (поверья, сонники и т.д.); 3) критическое рассмотрение испытуемым оснований изменения внешних условий (анализ контекста ситуаций в сказке, сне) пересмотр / подтверждение собственной точки зрения; 4) критическое рассмотрение собственного анализа ситуаций. Обобщая данные, на пре-контроле по всем критериям диапазон оценок у подопечных: 0-1 ($\approx 20\%$ - имеют по одному или двум критериям 2 балла).

С целью исследования развития рефлексии нами был проведен контент-аналитический анализ обсуждения сновидений. Основные единицы контент-анализа: 1) выделение структурных компонентов сна (тема, образы, характер действий во сне, логика сна); 2) отношение к чужой позиции (эмоциональная реакция на другую точку зрения и проявление когнитивной эмпатии); 3) использование средств анализа сна (классификации, схематизации и обращенности к усвоенным в ходе курса прочим средствам); 4) изменение собственной позиции (прогнозирование, присутствие логичности в доказательствах и интереса к дополнительным источникам информации).

На пре-контроле констатировались следующие данные, основанные на сравнении удельного веса подкатегорий [13]: 1 подкатегория – min 20% - max 80%; 2 подкатегория – min 10%- max 30%; 3 подкатегория – min 0% - max 0%; 4 подкатегория – min 0% - max 33,3%. Полученные данные коррелируют с данными по методике А.В. Карпова [3] «Методика диагностики рефлексивности». Результаты: 83,3% подопечных констатировали низкий уровень, а 16,7% подопечных - средний уровень развития рефлексивности.

В целом в начале проекта у участников наблюдалось достаточно скудное представление о сновидениях, с элементами мистического отношения. Такое отношение ко снам с одной стороны служило одним из компонентов внешней мотивации, а с другой стороны, создавало дополнительные трудности в процессе интеллектуализации наблюдаемых явлений. Обобщая результаты, можно обозначить следующие проблемы. Подопечные затруднялись выполнять аналитические задания: отсутствовали средства разворачивания темы, структурирования размышлений относительно заданной проблемы. При групповом обсуждении сказок частично обозначались сюжетные линии, однако наблюдались затруднения в понимании метафоризации, которая в последствии прослеживалась и в сновидениях. В сновидениях стереотипно отождествлялся сюжет сна и проблема человека. Например: «В дом лезут змеи. – Значит завелась живность неприятная». Понимание символики сна в основном достаточно поверхностное, т.е. понимались только общие закономерности, принятые в культуре. Например, «потеря зуба, свидетельствует о потере родственника», «появление маленького ребенка – к обману» и пр. Основное затруднение с которым сталкивался Э. связано с желанием подопечных получить немедленное точное единственно-правильное решение, отсутствие понимания того, что необходимо не единственное решение, а возможной палитры смыслов, видеть различные пути анализа.

Далее в группе подопечных А.Ю. Субботиной был проведен проект «Дневник сновидений», в течении месяца (2 раза в неделю по 1,5 -2 часа). Укажем основные психолого-педагогические принципы развертывания учебного материала и организации учебной деятельности в проектной деятельности: движение от целого к частному (от понимания сновидений в различных науках, психологических школах, символизма в различных культурах к символике в личных сновидениях), от возможностей подопечного,

зоны актуального развития к его зоне ближайшего развития (чаще от пралогического мышления к многопланованности интерпретаций), реализация совместной деятельности (проигрывание сна, интерпретация чужих снов, разрешение конфликтных ситуаций), ориентация на процесс взаимодействия и расширения контекста размышления относительно рассматриваемой проблематики (представление карточки ориентировочной основы действия по анализу сновидений, ведение дневника сновидений – определение общих тенденций, рисунок сновидений, проведение аналогий). Сочетание групповой и индивидуальной работы, обсуждение снов в логики тематики занятия, постепенное (переход от эпизодов к полноценным снам) включение лично значимых снов, обусловило существенные изменения в рефлексии участников. Заметна явная тенденция развития рефлексии от низкого уровня, где любой вид анализа строится чаще всего поверхностно, к пересмотру и критической оценке собственной точки зрения, анализа ситуаций.

На пост-контроле были предложены аналогичные пре-контролю методики, при предъявлении иного содержательного материала: анализ предлагаемых сновидений, с последующим обсуждением в группе, интерпретация собственного сна. Обобщая данные, на пост-контроле по всем критериям изменился диапазон оценок у подопечных: 3-4 ($\approx 16,7\%$ - имеют по всем критериям 4 балла). На пост-контроле констатировались следующие данные, основанные на сравнении удельного веса подкатегорий: 1 подкатегория – min 75% - max 100%; 2 подкатегория – min 33,3%- max 100%; 3 подкатегория – min 33,3%- max 100%; 4 подкатегория – min 33,3% - max 66,6%.

Результаты по методике А.В. Карпова «Методика диагностики рефлексивности». Результаты: 83,3% подопечных констатировали высокий уровень, а 16,7% подопечных - средний уровень развития рефлексивности. По каждому испытуемому были составлены сравнительные карты на пре- и пост-контроле, и выполнен сравнительный анализ с использованием критерия Фишера. Статистическая значимость отличий подтвердилась (при $p \leq 0,01$; $p \leq 0,05$). Таким образом, по большинству показателей наблюдалось увеличение значений, что свидетельствует о повышении уровня развития рефлексии посредством анализа сновидений.

Заключение

В процессе проведения данного проекта констатировалось развитие рефлексии от непосредственной к аналитической оценке ситуации; повысились показатели в анализе проблемных ситуаций, анализе структуры конфликтных ситуаций, интерпретации символики сновидений, способности к децентрации, а также повысилось выделение структурных компонентов сна, участники реализовывали средства анализа сна, также наблюдалась тенденция к увеличению показателей в изменении собственной позиции. Поскольку сновидения являются лично-значимыми для людей юношеского возраста, данная деятельность позволяет децентрировать их относительно общепринятых культурных стереотипов (сонники, приметы и пр.). В юношеском возрасте рефлексия как один из компонентов теоретического мышления может быть развита на основе анализа сновидений, т.е. анализе бессознательных процессов.

Библиографический список

1. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: учебное пособие для студентов Вузов / П.Я.Гальперин. – Москва: Книжный дом «университет»: высшая школа, 2002. – 400 с.
2. Давыдов В.В. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.В. Рубцов – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1995. – 350 с.
3. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. № 5. - С. 45-56.
4. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. - С. 32.
5. Леонтьев Д.А. Аверина А.Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции // Психологические исследования: электрон.науч.журн. 2011. N 2(16). URL: <http://psystudy.ru>
6. Перлз Ф. Гештальт семинары. Гештальт-терапия дословно / Ф. Перлз. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 1998. – 327 с.
7. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я. А. Пономарев – М.: «Наука», 1976. – 302 с.
8. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Уч. пособие / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
9. Семенов И.Н. Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. 1983. №5. - С. 52-55
10. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. 1985. №3.- С.31-40
11. Фрейд З. Сон и сновидения. – М.: Олимп; ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1997. – 544 с.
12. Хозиев В.Б. Опосредствование в становящейся деятельности. – Сургут: Сургутский государственный университет; Дефис, 2000. – 357 с.
13. Хохлова Н.И. Психологический абрис сновидений в юношеском возрасте / Психология в здравоохранении и образовании. Вып.25. Проектная форма как средство психологического сопровождения развития человека. – Сургут: ИЦ СурГУ, 2009. – С. 145-149

Kochkurova Olga, Melitopol state pedagogical University, Candidate of Psychological Science, Institute of social-pedagogical and art education, Tsar'kova Ol'ga, Melitopol state pedagogical University, Candidate of Psychological Science, assistant professor, Institute of social-pedagogical and art education

Models of formation of professional identity of personality in modern psychological science

Abstract: It is pointed in the article different interpretations of the notion professional identity and its semantic filling. Different models of formation of professional identity are described.

Key words: professional identity, personality, models, professional formation.

Кочкурова Ольга, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, кандидат психологічних наук, Навчально-науковий інститут соціально-педагогічної та мистецької освіти,

Царькова Ольга, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, кандидат психологічних наук, доцент, Навчально-науковий інститут соціально-педагогічної та мистецької освіти

Моделі становлення професійної ідентичності особистості в сучасній психологічній науці

Анотація: У статті наведені різноманітні тлумачення самого поняття професійна ідентичність та його змістове наповнення. Описані різноманітні сучасні моделі становлення професійної ідентичності особистості.

Ключові слова: професійна ідентичність, особистість, модель, професійне становлення.

На сучасному етапі розвитку освіти України значно зростають вимоги до особистості фахівця, що пов'язано з глобальними соціальними та економічними змінами, які відбуваються в країні. Ці зміни орієнтують педагогів вищої школи на розвиток особистості майбутніх фахівців, набуття ними професійно-значущих якостей, розвиток творчого потенціалу, професійної самореалізації.

Особливо цінним у структурі особистості майбутнього фахівця стає розвиток його професійної ідентичності, яка тісно пов'язана із питаннями професійного самовизначення

та особистісного розвитку. Для майбутніх фахівців, сформованість професійної ідентичності є надзвичайно важливим фактором їх успішної професійної діяльності, професійного зростання та професійного розвитку.

Актуальність досліджуваної проблеми підтверджується значним зростанням у вітчизняній та зарубіжній психології теоретичних і прикладних досліджень з проблеми професійної ідентичності майбутніх фахівців.

Так, дослідженню власне професійної ідентичності присвячені праці сучасних науковців М. Абдулаєвої, А. Акоюна, Т. Бубряк, Ю. Бюраєва, Л. Вавилова, Г. Гарбузової, О. Ємельянової, В. Зливкова, Г. Ложкіна, А. Лукіянчук, Л. Шнейдер та ін.

На думку Л. Шнейдер [1], професійна ідентичність виступає складним інтеграційним феноменом, який об'єднує уявлення людини про своє місце в професійній групі і відповідно в суспільстві, ставлення до своєї професійної приналежності. Також дане поняття постає у вигляді складного взаємозв'язку особистісних характеристик та властивостей, які здатні забезпечити орієнтацію в світі професій, спрогнозувати можливі наслідки професійного вибору та реалізувати власний потенціал в обраній професійній діяльності.

У дослідженнях А. Лукіянчук [2], [3] професійна ідентичність розглядається як динамічна система, яка формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності, і впливає на ціннісно-сміслову сферу та удосконалення професійної майстерності майбутнього спеціаліста.

М. Абдулаєва [4] професійну ідентичність визначає як багатомірне утворення, яке розрізняється за ступенем складності та будови.

Незважаючи на значне підвищення інтересу до вивчення професійної ідентичності, багато питань залишаються не повністю узгодженими. До таких належить і структура професійної ідентичності, а також пошук оптимальних моделей становлення професійної ідентичності особистості.

А. Лукіянчук на основі проведеного дослідження зазначає, що теоретична модель професійної ідентичності фахівця має три взаємопов'язані компоненти: комунікативний (він характеризує уявлення про сферу діяльності, вміння передавати та приймати інформацію, стосовно професійної діяльності); емпатійний (здатність до співпереживання, прийняття, співчуття емоційних станів, що дає змогу досягати порозуміння та обирати доцільні засоби міжособистісної взаємодії) та емоційно-вольовий (відображає спрямованість особистості у її діяльності на себе та на інших, а також наявність мотивації до успіху) [2, с. 375].

Авторська модель становлення професійної ідентичності розроблена А. Борисюк поєднує характеристики соціальної та особистісної ідентичності та включає структурні компоненти: особистісний (когнітивний, ціннісно-мотиваційний), соціальний (операційно-дієвий, афективно-оцінний), які інтегруються в життєвий та професійний досвід через утворення, що об'єднані у три підсистеми: ставлення до себе як до професіонала, ставлення до професії, ставлення до професійної спільноти.

Модель Л. Федотової формування професійної ідентичності студентів у процесі навчання у ВНЗ, включає три взаємопов'язані та взаємообумовлені блоки (формування професійних компетенцій, формування життєвих стратегій, формування ціннісних орієнтацій), які забезпечують формування комунікативної, особистісної, рефлексивної, предметної, гуманістичної підструктур особистості, в результаті чого і формується професійна ідентичність студентів.

Також авторка зазначає, що педагогічними умовами формування професійної ідентичності студентів у процесі навчання у ВНЗ є: організація діяльності студентів на основі реалізації особистісно-дієвого підходу при формуванні професійної ідентичності студентів у процесі навчання у ВНЗ; керуванні з боку педагогів формуванням професійної ідентичності студентів; корегуванням спільною діяльністю викладачів та студентів з урахуванням динаміки формування професійної ідентичності.

Моделі становлення професійної ідентичності мають коригуватися відповідно до спеціальності студентів, під час навчання яких вказані моделі застосовуються. Становлення професійної ідентичності відбувається шляхом проходження послідовних етапів: теоретико-емпіричного (студенти на підставі знайомства зі спеціальністю формують власне ставлення до представників цієї професії, усвідомлюють їх соціальну роль, призначення в суспільстві), теоретико-прикладного (засвоєння студентами теоретичних знань та набуття практичних умінь, які сприяють оволодінню професійними функціями, розвиток професійної самосвідомості, базових професійних якостей в процесі вивчення навчальних дисциплін загального та професійного напрямків), теоретико-творчого (вдосконалення «особистісної» бази професійної діяльності шляхом виявлення особливостей роботи за професією).

Складовими становлення професійної ідентичності у моделі А. Акопяна є комунікативна компетентність (здатність встановлювати соціально-психологічний контакт, вміння вирішувати конфліктні ситуації, вільному володінні вербальними та невербальними прийомами та способами професійного спілкування), емоційна стійкість та високий рівень волевої регуляції (резистентність до використання тактичних хитрощів процесуальними супротивниками, толерантності до можливих загроз і агресивних дій), високий рівень розвитку інтелекту (особливі властивості мислення – логічність, евристичність, оригінальність в знаходженні способів та прийомів отримання необхідної інформації).

Серед студентів I, III та V курсів, як зазначає Т. Бубряк, відзначається тенденція до підвищення професійної ідентичності, що супроводжується послідовною зміною типу ідентичності від дифузної для студентів I курсу, через мораторій ідентичності у студентів третього курсу до набутої позитивної ідентичності у студентів V курсу. Такий розподіл цілком відповідає віковим періодам та свідчить про їх адекватність [5].

Є. Руднева робить висновок, що професійна ідентичність формується при органічному поєднанні виховного та навчального процесу з урахуванням внутрішніх і зовнішніх детермінант; використання традиційних форм і методів виховання необхідно поєднувати з сучасними ресурсами, які будуть спрямовані на створення у навчально-виховному просторі ВНЗ професійного середовища; формування професійної ідентичності студентів необхідно починати з формування образу професії – провідного структурного компонента професійної ідентичності, оскільки це дасть змогу успішно формувати інші складові професійної ідентичності; професійна ідентичність формується цілеспрямованим виховним процесом, в результаті якого студенти набувають упевненості в правильності власного професійного вибору [6], [7].

На думку Г. Гарбузової, студенти в процесі навчання проходять через наступні стадії формування своєї професійної ідентичності:

- 1) усвідомлення «образу професії»;
- 2) «Я-образ» (ідеальний, нормативний, реальний);
- 3) професійний «Я-образ»;

4) професійна ідентичність (усвідомлення своєї тотожності з професійним «Я-образом»);

5) переконаність у правильності вибору професії й позитивне ставлення до себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності та майбутньої професійної діяльності [8].

Таким чином, проведене дослідження засвідчує, що формування професійної ідентичності особистості є необхідною складовою професійного розвитку, самореалізації особистості, становлення професіонала та кар'єрного росту. Становлення професійної ідентичності особистості фахівця вкладається в стадіальну модель у рамках навчально-виховного процесу протягом всього навчання у вищому навчальному закладі.

Список літератури:

1. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.
2. Лукіяничук А.М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів. - Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Проблеми сучасної психології. / За ред. С.Д. Максименка. Випуск 7. – К., 2010. – С. 370 – 380.
3. Лукіяничук А.М. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації педагогічного профілю [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/3/statti/2lukiyanchuk/lukiyanchuk.htm.
4. Абдуллаева М.М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический поход. - Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. - № 2. – С. 86 – 95.
5. Бубряк Т.Ю. Динаміка розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів. – Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. – Кам'янець-Подільський, 2012. – Вип. 18. – С. 61-71.
6. Руднева Н.Е. Условия формирования профессиональной идентичности студентов в учебно-воспитательном процес се вуза. – Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2010. - № 3. – С. 158-163.
7. Руднева Е.Н. Возможности воспитательного процесса вуза для формирования профессиональной идентичности студентов. – Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2011. - № 1. – С. 110-115.
8. Гарбузова Г.В. Процесс формирования профессиональной идентичности студентов. – Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Т. 18. – 2007. - № 44. – С. 340-344.

University of London

**British Journal of Science,
Education and Culture**

No.1. (5), January-June, 2014

VOLUME V

